Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Doctorado en Educación Multimodal

Tesis

Narrativas transmediales como dispositivo pedagógico en la construcción del proyecto de vida en jóvenes de Bachillerato tecnológico

que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Doctora en Educación multimodal

Presenta
Martha Patricia Ascencio Aguirre

Dirigida por:
Dra. Rocío Adela Andrade Cázares

Co-dirigida por:
Dra. Ileana Cruz Sánchez

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Mayo, 2026.
México

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Doctorado en Educación Multimodal

Narrativas transmediales como dispositivo pedagógico en la construcción del proyecto de vida en estudiantes de bachillerato tecnológico

Tesis
Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctora en Educación Multimodal

Presenta:
Martha Patricia Ascencio Aguirre

Dirigida por:
Dra. Rocío Adela Andrade Cázares

Sinodales:

Dra. Rocío Adela Andrade Cázares
Presidente

Dra. Ileana Cruz Sánchez
Secretaria

Dr. Francisco León Pérez
Vocal

Dra. Magda Concepción Morales Barrera
Suplente

Dra. Evangelina Zepeda García
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Abril, 2026
México

Resumen

La presente investigación se desarrolló en el nivel medio superior tecnológico con el objetivo de analizar cómo el uso de narrativas transmediales no ficcionales, en un contexto educativo multimodal, favorece la construcción del proyecto de vida integral en jóvenes de bachillerato. El proyecto de vida fue el eje temático que articuló todo el proceso, entendido como una herramienta didáctica orientada al desarrollo del autoconocimiento, la conciencia crítica y la toma de decisiones conscientes en la adolescencia.

La intervención se realizó bajo la metodología de investigación-acción, estructurada en dos ciclos progresivos. El primero se implementó en un modelo escolarizado tradicional, empleando estrategias como el focus group, la narrativa autobiográfica escrita y una encuesta diagnóstica. En el segundo ciclo se avanzó hacia un modelo educativo multimodal, integrando herramientas tecnológicas como podcasts, video producciones y pizarras colaborativas virtuales (Padlet), con el fin de fomentar la alfabetización digital, la expresión simbólica y el pensamiento reflexivo. Participaron 144 estudiantes, distribuidos en tres grupos de 48 integrantes cada uno. La propuesta pedagógica se sustentó en un enfoque socio-constructivista, incorporando el modelo ecológico de Bronfenbrenner-Belsky y los principios de la narrativa transmedia. Se diseñaron ambientes de aprendizaje centrados en el análisis contextualizado de metas personales y profesionales, reconociendo las dimensiones física y digital del sujeto adolescente.

Los resultados evidencian que, al integrar narrativas transmediales no ficcionales en contextos multimodales, los estudiantes resignificaron sus proyecciones de vida, fortaleciendo habilidades en comunicación, conciencia de sí mismos y pensamiento crítico. Asimismo, emergieron nuevas formas de representación de la identidad, vinculadas tanto al entorno físico como a la digital, lo que permitió una construcción más realista y coherente del proyecto de vida.

Palabras clave: narrativas transmediales, proyecto de vida, educación multimodal, adolescencia, investigación-acción, alfabetización digital, identidad.

Abstract

This research was conducted at the upper secondary technological level with the aim of analyzing how the use of non-fictional transmedia narratives, within a multimodal educational context, supports the construction of an integral life project in high school students. The life project served as the central thematic axis throughout the intervention, understood as a pedagogical tool aimed at promoting self-knowledge, critical awareness, and conscious decision-making during adolescence.

The intervention was carried out using the action research methodology, structured in two progressive cycles. The first cycle was implemented within a traditional school-based model, using strategies such as focus groups, written autobiographical narratives, and a diagnostic survey. The second cycle transitioned toward a multimodal approach by incorporating technological tools such as podcasts, video productions, and collaborative virtual boards (Padlet), with the purpose of fostering digital literacy, symbolic expression, and reflective thinking. A total of 144 students participated in the study, organized into three groups of 48.

The pedagogical proposal was grounded in a socio-constructivist framework, integrating the Bronfenbrenner-Belsky ecological model and the principles of transmedia storytelling. Learning environments were designed to encourage the contextualized analysis of personal and professional goals, recognizing both the physical and digital dimensions of contemporary adolescence.

The findings show that integrating non-fictional transmedia narratives in multimodal contexts allowed students not only to reframe their life projections, but also to enhance their skills in communication, self-awareness, and critical thinking. Moreover, new forms of identity representation emerged, linked to both physical and digital environments, enabling a more coherent and realistic construction of their life projects.

Keywords: transmedia narratives, life project, multimodal education, adolescence, action research, digital literacy, identity.

Dedicatorias

A mi padre Carlos, que siempre me impulsó a terminar lo que se comienza.

A mis hijos Ale, JC y Pau, porque en ellos encontré un sentido de vida.

A mi pareja Isaías, por apoyar pacientemente todos mis intereses.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a la Universidad Autónoma de Querétaro, especialmente a la Facultad de Psicología, por abrir un espacio académico comprometido con la transformación educativa y el pensamiento crítico y al Doctorado en Educación Multimodal (DEM), por permitirme habitar un espacio de aprendizaje innovador, flexible y profundamente humano. A la Dra. Tere Ordaz Guzmán, por su acompañamiento cálido en todo momento. A cada uno de los y las docentes que formaron parte del programa, por su compromiso y ética profesional, que marcaron mi formación de manera significativa.

A mi directora de tesis, Dra. Rocío Adela Andrade Cazares, y a mi codirectora, Dra. Ileana Cruz Sánchez, por su guía generosa, su acompañamiento cercano y su compromiso con este proceso. Su mirada crítica y su apoyo constante fueron fundamentales para la consolidación de esta investigación.

Al Dr. Francisco León Pérez, por su presencia rigurosa y comprometida en el comité tutorial, por sus observaciones certeras y su disposición para enriquecer este trabajo con profundidad y claridad.

A la Dra. Magda Concepción Morales Barrera, por señalar con paciencia y rigor las áreas de oportunidad que no siempre fui capaz de ver, y que me permitieron encontrar claridad en medio de la oscuridad. Su mirada crítica fue un faro necesario en este trayecto.

A los y las integrantes del comité tutorial, por su tiempo, sus aportaciones académicas y su respaldo durante este recorrido formativo.

A los 144 estudiantes del bachillerato tecnológico, quienes, con su voz, su creatividad y su honestidad, dieron vida a cada etapa de este proyecto. Sin ellos, esta investigación no habría tenido sentido.

Al CECyTE, mi segundo hogar, que desde hace más de una década cree en mí y me permite innovar desde la confianza. A esta institución que me ha dado no solo un espacio laboral, sino también una comunidad de sentido.

A mis compañeras y compañeros del doctorado, por las charlas, los ánimos y la complicidad académica que hicieron este camino más llevadero.

A mi familia, por su amor incondicional, su paciencia y su fortaleza. Gracias por entender mis ausencias y por celebrar cada pequeño logro como si fuera propio.

A mi madre, una mujer resiliente, firme y tenaz. Gracias por enseñarme —con tu vida— que uno se repone de todo, que incluso en las condiciones más adversas se puede seguir adelante. Tu temple me dio raíces para resistir y seguir, incluso cuando parecía imposible.

A mi pareja, por su presencia amorosa y su apoyo silencioso, incluso en los momentos más difíciles. Gracias por caminar a mi lado, por tu comprensión y por tu paciencia cuando mi energía estaba puesta en terminar este sueño.

A mis hermanos y hermanas, por su cercanía, sus palabras de aliento y por estar siempre presentes, aunque fuera a la distancia. Su existencia me ancla y me recuerda quién soy.

A mis hijos, por ser mi motor y mi mayor inspiración. Por recordarme cada día por qué es importante luchar por una educación más humana, más consciente y más libre.

Y finalmente, a mí misma. A la mujer que atravesó este proceso académico en medio de un huracán personal, que se sostuvo aún en el caos, que siguió avanzando paso a paso sin rendirse. Este trabajo también es un acto de resistencia, de memoria y de amor propio.

“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, y esta no existe fuera de la praxis, ni fuera del mundo ni de los hombres. Decir la palabra verdadera es transformar el mundo. Y esto solo es posible en la libertad.”

— Paulo Freire, Pedagogía del oprimido—

Introducción 12

Capítulo I. Planteamiento del problema 15

1.1 Contexto sociohistórico de la investigación 15

1.2 Justificación 17

1.3 Estado del arte 18

1.3.1 La multimodalidad como propuesta educativa 18

1.3.2 Narrativas transmedia en la Educación Media Superior 24

1.3.3 El proyecto de vida como herramienta didáctica 26

1.4 Supuestos de investigación 30

1.5 Objetivo general 31

1.6 Objetivos particulares 31

1.7 Fase diagnóstica 31

1.7.1 Entrevista con autoridades institucionales 36

Capítulo II. Bases teórico-conceptuales 40

2.1 Características de la adolescencia media (14 a 17 años) 40

2.2 La adolescencia en la era digital 42

2.3 Construcción de la identidad en la adolescencia del siglo XXI 44

2.4 Percepción de futuro y construcción de metas en la era digital 45

2.5 Proyecto de vida integral en la adolescencia 49

2.6 Modelo ecológico de Bronfenbrenner-Belsky 50

2.7 Teoría narrativa como dispositivo pedagógico 53

2.8 Narrativas transmedia 55

2.9 Articulación de la intervención didáctica 59

Capítulo III. Metodología 66

3.1 Investigación-acción sociocrítica 66

3.2 Diseño de la intervención didáctica 71

3.3 Participantes 73
3.4 Primer ciclo de intervención 77
3.4.1 Focus group 77
3.4.2 Narrativa autobiográfica 82
3.4.3 Cuestionario 86
3.5 Segundo ciclo de intervención 89
3.5.1 Podcast 89
3.5.2 Videoproducción 93
3.5.3 Padlet 96

Capítulo IV. Resultados 99
4.1 Primer ciclo de intervención 99
4.1.1 Focus group 99
4.1.2 Narrativa autobiográfica 101
4.1.3 Encuesta 110
4.2 Segundo ciclo de intervención 116
4.2.1 Acervo fotográfico 117
4.2.2 Podcast: Mi vida en la era digital 118
4.2.3 Articulación transmedia 130
4.2.4 Padlet 139

Capítulo V. Discusión 140
5.1 Nuevas líneas de investigación 146

Conclusiones 149

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Factores por considerar en el entorno virtual de aprendizaje 22
Figura 2. Encuesta al Personal Docente 32
Figura 3. Codificación del discurso en personal docente y padres de familia 34
Figura 4. Variación en el discurso entre docentes y padres de familia 35
Figura 5. Recurrencia en la representación de proyectos de vida 37
Figura 6. Desbalance en el desarrollo cerebral del adolescente 41
Figura 7. Categorías de análisis del proyecto de vida 53
Figura 8. Segmento educativo del ecosistema transmedia 56
Figura 9. Articulación de la investigación didáctica 61
Figura 10. Diseño de intervención didáctica 69
Figura 11. Investigación-Acción: dos ciclos de intervención 72
Figura 12. Composición espacial en focus group 79
Figura 13. Narrativa escrita autobiográfica 85
Figura 14. Cuestionario formato abierto 87
Figura 15. Diseño de implementación podcast 92
Figura 16. Producción audiovisual del proyecto de vida 95
Figura 17. Tutorial: ¿Cómo agregar audio a mi video? 96
Figura 18. Ruta de usos de dispositivos transmediales 98
Figura 19. Diagrama de Sankey: rasgos de personalidad 104
Figura 20. Diagrama de Sankey: rasgos positivos 106
Figura 21. Aspiraciones a corto plazo 107
Figura 22. Narrativas asociadas a transformaciones quirúrgicas 108
Figura 23. Diagrama de Sankey: pasatiempos 109
Figura 24. Aspiraciones profesionales 114
Figura 25. Tradiciones culturales 118
Figura 26. Minutos de transmisión por tema 120

Figura 27. Minutos de transmisión por grupo 121
Figura 28. Elaboración de relatos digitales 130
Figura 29. Collage ontosistémico 133
Figura 30. Collage digital ontosistémico 134
Figura 31. Nuevos núcleos de sentido 136
Figura 32. Retroalimentaciones 139
Figura 33. Pirámide poblacional 141
Figura 34. Metahabilidades 143
Figura 35. Evolución de las NT 145
Figura 36. Narrativas transmedia 148
Fuentes de consulta 157

Anexos

Anexo 1. Carta de autorización institucional 149
Anexo 2. Consentimiento informado 150
Anexo 3. Carta de revocación 152
Anexo 4. Análisis del discurso 153

Introducción

La presente investigación se inscribe en el campo de la educación media superior tecnológica y parte de una preocupación concreta: acompañar a los y las estudiantes en la construcción de su proyecto de vida a partir de estrategias narrativas que reconozcan sus subjetividades, contextos y aspiraciones. La escuela, como espacio de encuentro intersubjetivo, tiene el desafío de resignificarse frente a las transformaciones culturales, tecnológicas y simbólicas que atraviesan a la juventud contemporánea, quienes viven en una constante tensión entre lo inmediato y lo profundo, entre la hiperconectividad y el vacío de sentido, entre el exceso de información y la carencia de orientación existencial.

Desde una perspectiva crítico-constructivista, se plantea que el proyecto de vida no puede ser concebido como una serie de metas lineales o adaptativas impuestas desde la institución, sino como una herramienta pedagógica que potencia el autoconocimiento, la reflexión situada, la toma de decisiones conscientes y el ejercicio de la agencia. En este sentido, se reconoce que la subjetividad juvenil se configura desde múltiples dimensiones (emocional, social, económica, cultural y digital), por lo que el acompañamiento educativo requiere estrategias más flexibles, dialógicas y representativas de las diversas formas de ser y estar en el mundo.

La propuesta central de esta investigación consiste en el diseño, implementación y análisis de un modelo de intervención educativo basado en narrativas transmediales no ficcionales como medio para la construcción del proyecto de vida. Este modelo se sustenta en la teoría narrativa de Jerome Bruner (2003), en la pedagogía situada de Díaz Barriga (2018), así como en los conceptos de convergencia mediática (2006) y alfabetización transmedia desarrollados por Henry Jenkins y Carlos A. Scolari (2013; 2018).

Desde esta perspectiva, las narrativas transmediales, al desplegarse en múltiples lenguajes (escrito, visual, sonoro, audiovisual, digital), favorecen una representación más compleja, libre y creativa del yo, y abren posibilidades pedagógicas para el reconocimiento, la expresión y la transformación de la subjetividad.

Asimismo, se adopta el enfoque ecológico de Bronfenbrenner-Belsky (2000) para comprender las influencias contextuales (familia, comunidad, escuela, cultura) que median la construcción identitaria y la proyección vital en los y las adolescentes. De esta forma, se entiende que cualquier intervención educativa significativa debe considerar los sistemas que interactúan en la vida de los sujetos y propiciar escenarios que integren lo personal con lo colectivo, lo local con lo digital, lo emocional con lo cognitivo.

Desde la metodología de investigación acción con enfoque cualitativo, se desarrollaron dos ciclos de intervención progresiva: el primero, en un entorno tradicional de aula, y el segundo, en un contexto multimodal con incorporación de herramientas digitales. En ambos momentos participaron 144 estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE), quienes narraron, representaron y resignificaron su proyecto de vida a partir de recursos como Padlet, videos, grabaciones de audio, cartografías simbólicas y diálogos reflexivos.

El modelo construido pretende ser replicable con ajustes contextuales, y se presenta como una alternativa para enriquecer la orientación vocacional y la tutoría desde una mirada integral, sensible y situada. Más que una secuencia de actividades constituye una propuesta pedagógica basada en la confianza, el reconocimiento y la posibilidad de narrar(se) desde lo propio para imaginar futuros posibles.

Cada narrativa producida por los y las estudiantes fue una forma de nombrar lo que duele y lo que se sueña, de imaginar mundos posibles, reales y alcanzables a partir del autoconocimiento y la reflexión crítica. En ese sentido, esta investigación no sólo documenta una experiencia, sino que propone un horizonte: el de una escuela que acompaña procesos vitales, que respeta los ritmos subjetivos y que cree en la palabra como camino hacia la transformación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En 2017, entró en vigor la reforma educativa, titulada como Nuevo Modelo Educativo (NME), la cual tenía por objetivo principal establecer los fines de la Educación del siglo XXI (SEMS, 2017). La educación obligatoria se estructuró a través de 5 ejes de articulación: planteamiento curricular; la escuela al centro; formación y desarrollo profesional docente; inclusión y equidad y Gobernanza.

En el proceso de rediseño se realizaron modificaciones sustanciales en los contenidos de algunas asignaturas del bachillerato tecnológico. Específicamente, la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita (LEOYE), experimentó cambios significativos con el objetivo de priorizar la calidad sobre la cantidad. Además, se integró la construcción del Proyecto de Vida (PV) dentro de esta asignatura, con la intención de otorgar coherencia al ámbito cinco del perfil de egreso en educación media superior, según lo establecido por la Secretaría de Educación Pública:

> Habilidades socioemocionales y proyecto de vida: es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, se autorregula, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con metas personales. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos (SEP, 2017, p. 14).

Como podemos observar, el ámbito mencionado se encuentra en uno de los niveles taxonómicos más elevados dentro de los procesos de metacognición, según la clasificación de Bloom (Churches, 2008) debido a que tanto la planificación como la construcción y toma de decisiones son procesos que requieren un tiempo considerable para su ejecución, es fundamental considerarlos con detenimiento. Al analizar la reforma del NME, se detectó la falta de planeación para implementar el proyecto de vida. Por lo contrario, se presentó como un proyecto complementario,

con productos entregables limitados, concentrados mayoritariamente en el primer semestre.

A ello se suma el problema en las deficiencias respecto a la lecto escritura que los estudiantes presentan al ingresar al sistema medio superior. De acuerdo a la teoría psicogenética, a partir de los once años de edad, el individuo es capaz de implementar de manera autónoma, operaciones abstractas, como la lecto-escritura, sin embargo, las investigaciones actuales refieren que, con el paso de los años, este proceso ha vivido un retraso en los estudiantes, aunque se mencionan variables diversas, como la incorporación de la tecnología a temprana edad, así como la prolongación de la etapa educativa en los jóvenes, modificando la capacidad de abstracción (Gaete, 2015), hasta el aislamiento social ocasionado por la pandemia, la realidad es que hay estudiantes ingresan al nivel medio superior con deficiencias en los procesos de lecto escritura. (UNICEF, 2020).

A partir de lo descrito, surge la propuesta que a continuación se presenta, cuya intención consistió en implementar el uso de narrativas transmediales como dispositivo pedagógico en la Construcción del Proyecto de vida.

1.1 Contexto sociohistórico de la investigación

En los últimos 20 años, el Estado de Querétaro ha tenido una explosión demográfica que lo enmarca dentro de los Estados con mayor migración interna. El plantel Corregidora del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECYTEQ) alberga una población promedio de 1440 estudiantes, distribuidos en dos turnos, por lo que es considerado un centro educativo de alta demanda. La presente investigación se llevó a cabo con los estudiantes del turno vespertino, quienes fueron asignados a este horario en función de sus resultados en el examen único de ingreso. Dicho examen evalúa las competencias en comprensión lectora y matemáticas a través de 50 preguntas que deben resolverse en un tiempo máximo de 150 minutos.

Además, los aspirantes completan un breve cuestionario que explora sus preferencias dentro de la oferta tecnológica del plantel. Las opciones incluyen

Biotecnología, Procesos de Gestión Administrativa, Programación, Mecatrónica y Logística. De tal suerte que las carreras con menor interés suelen estar compuestas por alumnos con resultados más bajos del examen de ingreso. Esta situación representa una doble marginación académica y contribuye a la construcción de una identidad negativa en los propios estudiantes.

Los resultados obtenidos en el examen único de ingreso a la educación media superior para el ciclo escolar 2022, muestran marcadas diferencias entre turno matutino y vespertino. Mientras que en el turno matutino se cuenta con alumnos que alcanzaron promedios de 9.75, en el turno vespertino el puntaje máximo alcanzado fue de siete.

Debido a que los grupos se van conformando, considerando los resultados y la carrera técnica de elección, existen algunos alumnos que no alcanzan lugar en la mañana y son asignados al turno vespertino. Sin embargo, luego de cursar el primer semestre, solicitan el cambio al turno matutino, el cual se otorga teniendo en cuenta los resultados académicos del primer semestre del bachiller.

Mientras que aquellos lugares que se van generando en el turno vespertino, son ocupados por los alumnos que no lograron ingresar en una primera ronda. Por lo que, durante el primer semestre cursan el programa Estatal *Prepa sí*, sistema de bachillerato a distancia, en el que son atendidos dos días a la semana y trabajan a través de una plataforma Moodle.

Durante ocho semestres (2018-2021), se trabajó con cuatro generaciones de estudiantes en la construcción de un Proyecto de Vida. Se realizó utilizando la estructura tradicional, considerando metas a corto, mediano y largo plazo en diversas dimensiones: personal, familiar, académica, profesional y social. Como resultado final, los estudiantes crearon un video en el que narraron sus proyecciones de vida.

Fueron dichas narrativas las que, año tras año, arrojaron un fenómeno claramente identificable: los jóvenes de bachillerato tecnológico carecen de estrategias multimodales adecuadas para la construcción de un proyecto de vida integral y contextualizado. Una casa americana, un auto último modelo, una vida de

lujos y excentricidades se repitieron una y otra vez en sus videos, a través de imágenes que poca similitud encuentran con el contexto en el que se desenvuelven, demostrando una disociación entre la realidad y la proyección manifiesta.

Esto se ve reflejado en las representaciones sociales que los estudiantes realizan sobre su futuro. Dicho fenómeno impulsó la decisión de una intervención pedagógica que permitiera una reflexión sobre las posibilidades que otorga planear el futuro, a partir de una realidad contextualizada y haciendo uso de narrativas transmediales para su diseño.

1.2 Justificación

Ayudar a los jóvenes a construir proyectos de vida integrales, les otorga un panorama amplio para la toma de decisiones conscientes, como, por ejemplo, conocerse a sí mismos; aprender a identificar habilidades y áreas de oportunidad individual; continuar la formación profesional o emprender desde las nuevos escenarios digitales al culminar la educación media superior; permanecer en el núcleo familiar o mudarse a otra vivienda; trabajar, utilizando los aprendizajes adquiridos en la carreta técnica; viajar; establecer una relación de pareja o no hacerlo.

La información recopilada en semestres anteriores indica una falta de orientación con relación a decisiones importantes; por consiguiente, los estudiantes se ven obligados a decidir basándose en su propio criterio cuando llegue el momento decisivo. Tal vez incluso podría argumentarse que son las circunstancias las que terminan tomando decisiones en su lugar. En este sentido es crucial la creación de un plan de acción personalizado que les ayude a comprender sus propias fortalezas y debilidades y así poder tomar decisiones significativas al finalizar la escuela secundaria.

Mediante un enfoque ecológico de intervención es posible que los estudiantes realicen un autoanálisis que permitirá al estudiante identificar los elementos que moldean su percepción del mundo tal como lo perciben actualmente. Al interactuar socialmente con sus compañeros de estudio se les capacita para dar forma a la

creación de su propia existencia personal. Más allá de simplemente ejecutar este proceso específico de autoconocimiento y desarrollo personal, la asimilación gradual alterará el panorama cultural y se iniciarán a formar nuevas visiones y proyectos futuros.

1.3 Estado del Arte

Para determinar el estado de la cuestión, se investigó de manera documental los estudios que se han llevado a cabo en torno a la educación multimodal en bachillerato, con enfoque en narrativas transmedia en educación, así como estrategias de intervención educativa que implementaron el proyecto de vida en educación media superior. Utilizando operadores lógicos, se realizó una delimitación de 2018 a 2024, en Google Scholar. También se recurrió a las principales bibliotecas virtuales, de entre las que destacó Redalyc, Latindex, Revistas UNAM, así como las bases de datos de INEGI y la plataforma Data México X.

El abordaje de narrativas transmedia arrojó mayor investigación en educación superior, sin embargo, fue posible identificar algunos estudios que destacan la importancia de su implementación en educación media superior. En cuanto a Proyecto de Vida encontramos mayor presencia de publicaciones, sin embargo y considerando que este puede realizarse en diferentes etapas, se tuvo que limitar la investigación al periodo de la adolescencia. El objetivo de este capítulo se centró en identificar el abordaje que ambos conceptos teóricos han tenido de manera fáctica en las aulas educativas de habla hispana, así como la presencia de algunos artículos ~~que~~ de metaanálisis que mapean el estado de la cuestión para ambos abordajes teóricos.

1.3.1 La multimodalidad como la propuesta educativa

El siglo XXI ha sido testigo de grandes transformaciones en el ámbito político, social y económico, todo producto de la globalización y específicamente, del

desarrollo tecnológico intensificado en las últimas décadas, autores como Castells (2024) afirma estar frente a un salto histórico, que nos posiciona en la Sociedad Digital: en el año 1986, la información digitalizada era del 1% de toda la información del planeta. En 2015, el último cálculo en este sentido era de 99.5% […] por tanto, estamos en una galaxia digital (Castells, 2024, p. 12).

En el contexto mundial actual, la educación en el sistema tradicional escolarizado necesita una transformación profunda en las prácticas didácticas. Es importante establecer armonía entre los diferentes agentes educativos y los estudiantes, ya que las actividades cotidianas están fuertemente mediadas por la tecnología. Por lo tanto, comprender el sistema de educación multimodal y su propuesta teórica se vuelve necesario. A continuación, se presenta una revisión de los postulados de la educación multimodal.

El Sistema educativo mexicano se divide en tres niveles formativos (básica, media superior y superior). Además, reconoce tres modalidades de enseñanza: escolarizada, no escolarizada y mixta. Tanto la opción no escolarizada como la mixta han tenido apoyo de los recursos tecnológicos en las últimas décadas, que van desde el diseño de sitios webs (Moodle, Moocs), hasta la elaboración de contenido didáctico digital (infografías, videos, audios, plantillas). Mientras que para la opción escolarizada esta incursión ha sido más lenta.

La educación multimodal se caracteriza por la incorporación de diversas formas de aprendizaje, la flexibilidad en los procesos educativos, la asincronía, la mediación tecnológica y la interacción y adaptabilidad en los procesos formativos. A continuación, analizaremos en detalle cada una de estas características (Solano, 2023).

Al mencionar formas de aprendizaje en el paradigma constructivista, encontramos la propuesta del psicólogo educativo Howard Gardner, quien, a través de la teoría de las inteligencias múltiples, formuló la posibilidad de apropiarse del conocimiento a través de una red de habilidades cognitivas, que, a pesar de estar interrelacionadas, tienen mayor o menor presencia, dependiendo de cada individuo. Recientes investigaciones presentan resultados sobre la posibilidad de fortalecer

las inteligencias múltiples con el uso de recursos tecnológicos diseñados para dicho efecto (Echeverría et. al, 2022; Del Ángel et. al. 2019).

Cuando hablamos de flexibilidad en los procesos educativos, es necesario recordar la experiencia vivida durante la pandemia. Este acontecimiento redefinió por completo la forma de entender la educación y obligó al sistema educativo tradicional a reinventarse para atender a una comunidad mundial confinada en sus hogares. La necesidad de continuar en comunicación con los agentes educativos llevó a niños y jóvenes a reducir la brecha digital, acelerando procesos de apropiación de repositorios principalmente. Esta experiencia permitió que los estudiantes se familiarizaran con prácticas que flexibilizaron los procesos de formación en diversos canales comunicativos.

La siguiente característica es la asincronía, que tiene la capacidad de que los formadores y los estudiantes puedan interactuar en diferentes espacios físicos, pero también en diferentes momentos. La posibilidad de dejar la información almacenada, para que el estudiante pueda acceder a ella, elimina la barrera del tiempo, que muchas veces, en otro momento representó la deserción escolar, especialmente en el nivel de educación media superior, tal y como se puede observar a partir de los indicadores históricos de deserción.

Por su parte, la mediación tecnológica, la facilidad con la que viaja la información hoy en día, así como la accesibilidad de los estudiantes en entornos urbanos, ha permitido eliminar barreras que antes habría sido imposible traspasar. Si a ello sumamos la emergencia de la inteligencia artificial en el sistema educativo mundial, nadie podría negar que hoy más que nunca, la educación está mediada por la tecnología en todos los niveles.

Finalmente, la interacción y adaptabilidad en los sistemas educativos, característica que, si bien integra a la comunidad en su conjunto, centra sus bases en los formadores. Docentes y asesores educativos deben fortalecer los procesos de alfabetización digital para lograr una práctica educativa a la altura del momento histórico en que nos encontramos. De lo contrario, se genera un sentimiento de

obsolescencia por parte de los estudiantes, que los lleva a perder el interés ante la falta de mediación tecnológica de calidad.

Una vez consideradas las características del sistema educativo multimodal, debemos procurar la construcción de ambientes de aprendizaje en el que se promueva la interacción, comunicación y colaboración entre los estudiantes y el docente/asesor didáctico. Para ello se requiere contar con un diseño instruccional que permita que, tanto los estudiantes como los docentes cuenten con claridad sobre los objetivos específicos de la intervención didáctica, así como los recursos, espacio y temporalidad que se utilizarán en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica.

En educación multimodal es importante considerar que los recursos didácticos seleccionados por el diseñador instruccional no siempre son del dominio de los estudiantes y docentes, por lo que la secuencia debe considerar una breve curva de aprendizaje sobre los recursos digitales a utilizar, para ello es sustancial que la interacción social sea cordial y de total acompañamiento por parte del docente. Esto favorece un clima emocional positivo y estimulante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Guzmán y Escudero, 2016).

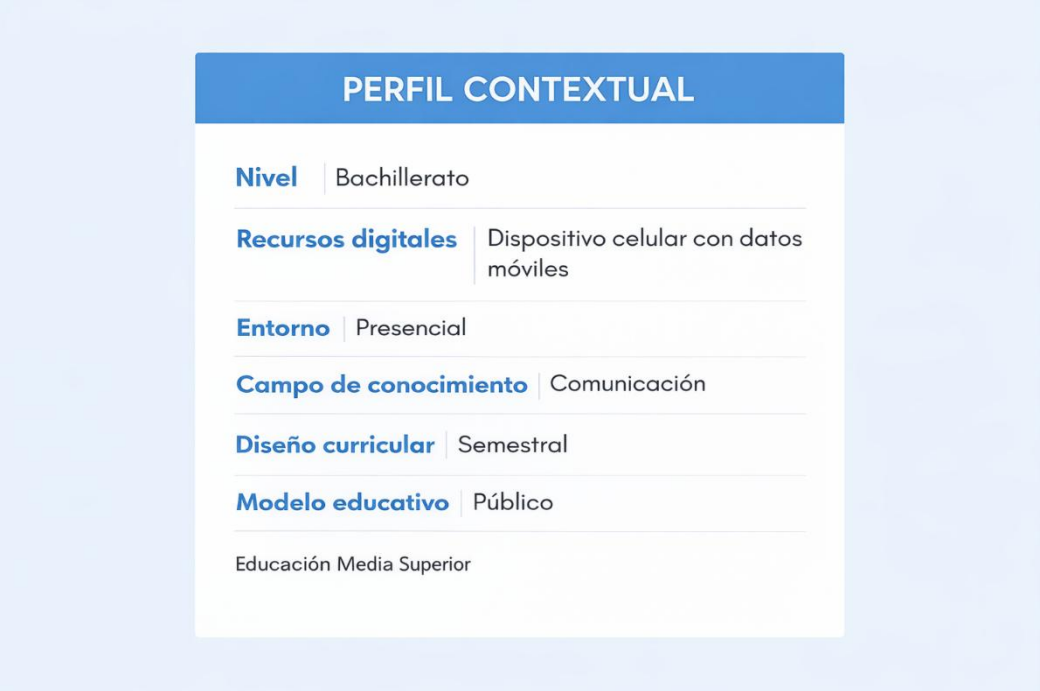
Construir un ambiente de aprendizaje multimodal es un proceso que requiere la creación de entornos virtuales de aprendizaje, para los cuales se deben considerar factores que intervienen en la interacción como entorno, contexto, diseño curricular, componente cultural, campo de conocimiento (Muñoz Bassols, et. al. 2024). Derivado de lo anterior, se procedió a identificar los factores que intervienen en la presente investigación.

Como se puede observar en la figura 1, la investigación se realizó en nivel medio superior, bachillerato presencial, público, tecnológico, con diseño curricular semestral. La intervención didáctica se realizó en el campo de conocimiento de Comunicación, en la asignatura LEOYE I y II. Es importante mencionar, que en el curso de la presente investigación, el sistema educativo transitó a la siguiente reforma educativa, denominada Nueva Escuela Mexicana. A través de dicho proceso se modificó la malla curricular, y las asignaturas transitaron al modelo de

unidades de aprendizaje curricular (UACS). Sin embargo, la intervención se logró, gracias a que se realizó una transición paulatina, por lo que las generaciones en curso continuaron con el modelo hasta entonces vigentes y las nuevas generaciones se incorporaron bajo los lineamientos del nuevo modelo a partir de 2023.

Figura 1

Factores a considerar en un entorno virtual de aprendizaje



Nota: Elaboración propia con base en Muñoz-Bassols, et.al. (2024).

El desarrollo de competencias que se habilitan en los estudiantes en el campo de la comunicación ha destacado, por considerarlas habilitantes, esto es que, a través de ellas es posible adquirir aprendizajes a través de los demás campos del conocimiento. De tal suerte que es necesario articularlas con las herramientas digitales y dar paso a nuevas formas de comunicación mediadas por la tecnología. Estudios recientes concluyen que los estudiantes egresan del nivel medio superior

con conocimientos dispares, por lo que sigue presente la brecha digital, entre lo que saben y lo que solicita el mercado laboral (Casillas, Ramírez-Martinell, & Morales, 2020). Como se ha mencionado, la pandemia arrojó a todos los sistemas educativos a la necesidad de alfabetizarse digitalmente hablando, generando una reducción en la brecha digital de hasta 10 años (Rodríguez, 2021).

Para delimitar el Estado del Arte, se recurrió a la búsqueda de modelos de implementación multimodal en educación media superior, por lo que, a continuación, se presenta algunas propuestas.

Espinosa (2023) realizó un trabajo recepcional de grado para determinar la adopción e implementación de la tecnología en bachillerato tecnológico presencial. Para ello consideró, el grado de alfabetización digital, tanto de los docentes como de los estudiantes. Utilizando como metodología, la investigación basada en diseño, con un diseño de implementación mixto, se recurrió a diferentes técnicas de recolección de la información. Entre los principales resultados, se encontró que, a pesar de la reducción de la brecha digital, existen problemas estructurales que los centros educativos deben atender para lograr un diseño multimodal efectivo en el sistema presencial. Así como una mejor comprensión al momento del diseño instruccional por parte del personal docente.

En el mismo orden de ideas, Rodríguez (2022), presentó el análisis realizado a partir la intervención didáctica en la que se utilizó como recurso multimodal el contenido diseñado por los *booktubers* mexicanos, que tienen como objetivo presentar de manera informal la síntesis textual de libros de interés para la comunidad juvenil.

Por su parte, Riojas et. al (2023), presentaron los resultados de una investigación que propuso implementar recursos multimodales para el aprendizaje de los géneros literarios, así como la literacidad en los adolescentes. El estudio fue longitudinal y de carácter exploratorio, arrojando mayor interés de los estudiantes al integrar imágenes y audio al aprendizaje de los géneros literarios.

Otro estudio que también se inserta en el campo formativo de Comunicación, es el de Almanza (2024), quien a través de un diseño multimodal impulsa el desarrollo

de la comprensión lectora. A través de relatos, presentados en audio y videos, los estudiantes, rescataban las ideas principales y generaban análisis literario de los mismos.

1.3.2 Las narrativas transmedia en la Educación Media Superior

Las narrativas transmediales han generado un interés creciente con el pasar del tiempo, pero es tan amplio su campo de acción, que se tomó la determinación de limitar la búsqueda a intervenciones didácticas que tuviesen un enfoque en el campo de la Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, para el nivel medio superior. El libro *De las Narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia* de Noemí Lugo, investigadora mexicana que participó en el macroproyecto *Transmedia Literacy* liderado por Carlos Scolari, presenta una innovadora intervención didáctica aplicada en la asignatura de Literatura de primer año de bachillerato. La propuesta consistió en que los estudiantes exploraran un pasaje de *Don Quijote* para, a partir de este, diseñar nuevos escenarios transmediales. Este enfoque fomenta tanto la creatividad como la colaboración, ya que los alumnos expanden y reinterpretan la obra literaria utilizando diversas plataformas y medios. Al incorporar las narrativas transmediales en el aprendizaje, se enriquece la comprensión de los textos clásicos al permitir que los estudiantes interactúen con ellos desde diferentes perspectivas y formatos. Además, la metodología colaborativa fortalece el aprendizaje social y promueve habilidades como la comunicación y el pensamiento crítico, alineándose con los principios de la transliteracidad y la cultura digital en el aula (Lugo, 2022).

También en el campo de la comunicación, pero desde un enfoque de periodismo, se diseñó una experiencia transmedia con jóvenes de bachillerato, que consistió en pensar de manera crítica en las principales problemáticas que presenta el plantel donde estudian, posteriormente se organizaron en grupos y seleccionaron el tema de interés. En un proceso de preproducción, elaboraron un guion que serviría para la etapa de producción, la cual se realizó haciendo uso de dispositivos móviles y como herramienta de difusión la red social tik tok. Posteriormente, se compartieron

en el aula y fueron retroalimentados grupalmente. La investigación realizada por Mazo y Montoya (2023), ofrece una implementación de narrativa transmedia, considerando actividades como debate en aula, acompañado de una reflexión auditiva, así como la generación de videos para fortalecer las competencias de cuidado ambiental y conciencia crítica en estudiantes del primer año de bachillerato en Medellín. La propuesta se implementó, en trabajo colaborativo, por lo que participaron cuatro docentes de diferentes campos del conocimiento y un grupo de 35 estudiantes. Los entregables alimentaron el proyecto a lo largo de la secuencia didáctica. Como recursos tecnológicos se utilizó el video para su presentación y se utilizaron editores como Cap Cut e Inshot, mientras que Educaplay se utilizó por los docentes para ir brindado más información teórica referente a las condiciones medioambientales. Como repositorio se utilizó Classrooom.

La intervención, diseñada y coordinada por García (2023), consistió en un proceso colaborativo para crear una versión alternativa al cuento “algo muy grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Marques, cada equipo seleccionó una escena y la adaptó a narrativa transmedia, haciendo uso libre de originalidad y recursos tecnológicos seleccionados. En un segundo momento, se ensambló la historia, acompañándola de una Manual para que el usuario tuviera interacción y pudiera tomar decisiones. Se utilizaron dispositivos personales para grabar, así como herramientas de edición y diseño digital, aunque no se especifican con precisión.

En el mismo año, un grupo de estudiantes españoles analizaron la serie animada de aventuras y fantasía *Memorias de Idhum*, trabajando en la plataforma de origen canadiense, Wattpad, creando mundos imaginarios y ampliando la experiencia narrativa, en esa misma plataforma fueron retroalimentados por sus compañeros, finalmente, se realizaron sesiones de discusión plenaria para compartir la experiencia y las áreas de oportunidad que podrían contribuir a futuras implementaciones áulicas (Blázquez, 2024).

Por su parte, Lambert et. al., diseñaron una propuesta didáctica para trabajar con el desarrollo de competencias en comunicación, utilizando como herramienta principal los videojuegos, tras una primera ronda de selección, los estudiantes se

familiarizaron con algunos videojuegos y comenzaron a construir narrativas transmediales de los personajes, construyendo universos alternos y dotando de características particulares a sus personajes, en sesiones presenciales los equipos fueron retroalimentando las historias y de manera digital, desarrollando las tramas, los personajes y los escenarios. Recuperando en el ejercicio las experiencias conocidas como fanfiction (Lambert et. al., 2024).

Como se mencionó inicialmente, son muchas y muy variadas las propuestas de intervención didáctica asociadas a las prácticas de narrativas transmediales, por lo que solo se conservó la experiencia vinculada con el nivel medio superior y áreas de conocimiento específicas.

1.3.3 El proyecto de vida como herramienta didáctica

El proyecto de vida (PV) como concepto es analizado en campos del conocimiento como la Filosofía, el Derecho, la Psicología, la Sociología y la Pedagogía, con la intención de orientar de manera práctica su implementación en diferentes niveles académicos. De acuerdo con Suárez-Barros (2018), el término comenzó a categorizarse desde la década de los cincuenta del siglo XX, pero su formalización como objeto de estudio con elementos claramente observables ha sido más lenta.

Existen diferentes aproximaciones al objeto de estudio, aunado a las etapas de vida en que se encuentran los participantes, por ello cuando hablamos de proyecto de vida, estamos frente a un concepto que debe ser definido en los marcos contextuales en los que se utiliza.

Derivado de lo anterior, encontramos que, debido a la diversidad de enfoques, existen propuestas que van en diferentes direcciones. Ante tal situación, se determinó limitar la búsqueda a aquellas investigaciones que se desarrollaron como intervención educativa en Educación Media Superior.

Ruiz (2016) desarrolló un trabajo de intervención en el que buscó enfocar esfuerzos para concretar la elección de carrera, por lo que, se llevó a cabo la implementación de un taller en la Dirección General de

Orientación y Atención Educativa de la UNAM. A través del servicio social, algunos estudiantes de Psicología diseñaron e implementaron dicho programa. A lo largo de seis sesiones se trabajó con temas como la autobiografía, autoconocimiento, valores, planeación de metas y estrategias (Ruíz, 2016).

En ese mismo año, se publicó una investigación en la que se diseñó un taller, pero este tenía la intención de crear un proyecto de vida libre de violencia en los jóvenes (tanto a nivel secundaria como bachillerato). Utilizando el análisis FORD, dividido en seis pasos: visión, análisis interno, fortalezas, debilidades, análisis microsocial, análisis macrosocial (Zamora, 2016).

En contraposición, encontramos la investigación desarrollada por Martínez (2019), que analizó la falta de proyecto de vida, realizada utilizando un instrumento de medición cuantitativo para determinar el grado de ansiedad, detectando que los jóvenes experimentan incertidumbre y se traduce en altos niveles de estrés al no contar con certezas sobre su futuro inmediato.

Cabrera (2019), abordó el tema como una posibilidad de intervención educativa desde el campo de la tutoría. A través de la metodología cualitativa, con la técnica estudio de caso, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes, para analizar motivos de deserción, presión y expectativas sociales, desinterés y relaciones interpersonales.

Por su parte, Garces, et. al (2019) realizaron una investigación para determinar la construcción del proyecto de vida en jóvenes víctimas de exclusión social. Para ello diseñaron una intervención con técnicas mixtas (diarios de campo, focus group, entrevistas, encuestas) obteniendo como resultados la presencia de imaginarios determinados por las limitaciones en las que se han formado los estudiantes. Identificando que les resulta imposible proyectar escenarios armoniosos o positivos, debido a que su contexto ha sido precario y limitante. Por lo que recomiendan trabajar en la deconstrucción de proyecciones negativas.

Nava et. al (2021) en su trabajo titulado “Proyecto de vida: una estrategia para iniciar la reflexión filosófica en adolescentes”, exploraron el significado que tiene el proyecto de vida en adolescentes que se encuentran cursando el primer semestre

de bachillerato general. Utilizaron como metodología grupos de discusión, fomentando un ejercicio reflexivo. Rescatando construcciones argumentativas con base en las experiencias de vidas contextualizadas.

Desde un enfoque fenomenológico, Jara y Echeverría (2020), implementaron una intervención para conocer las perspectivas de los estudiantes en torno al autoconcepto y la construcción del proyecto de vida. Se contó con la participación de 10 estudiantes, descubriendo que los jóvenes construyen idearios colectivos y que sus proyecciones a futuro se determinan por las vivencias inmediatas. Las mismas autoras, han realizado una segunda intervención en un albergue, concluyendo que el contexto es determinante en la posibilidad de proyectar a futuro, pues en este segundo grupo, conformado por 8 participantes, las expectativas son limitadas o poco alentadoras (Jara y Echeverría, 2022).

Continuando con el enfoque fenomenológico, encontramos la investigación realizada por Soldevilla (2020), quien exploró la importancia que brindan los estudiantes a la opinión de los padres en la selección de la carrera profesional. Además de entrevistas a profundidad, se realizó un genograma en los 10 participantes, para determinar valores transgeneracionales en la toma de decisiones de los estudiantes, comprobando una relación estrecha.

En un enfoque integral, un estudio realizado por Díaz-Garay et. al. (2021), incorporó a otros agentes educativos para determinar los elementos a considerar en el proyecto de vida de jóvenes de educación media superior, contó con la participación de padres de familia, personal docente y administrativo, así como estudiantes. Los resultados indican que el autoconcepto positivo y una relación familiar sana son elementos estructurales, seguidos del apoyo institucional en la orientación de posibilidades, así como el impulso y acompañamiento por parte del tutores y personal docente.

La pandemia ocasionó trastornos emocionales que se suman al reto que resulta ser la adolescencia como etapa del Desarrollo Humano, a continuación, se presentan las investigaciones que presentan el impacto que el confinamiento ocasionó en la construcción del proyecto de vida en los adolescentes durante la

pandemia.

Pérez et. al. (2021) analizaron las transformaciones que se vivieron durante el confinamiento de 2019-2021, descubriendo que la población adolescente además de enfrentar los cambios propios de la edad, tuvieron que afrontar los cambios en las dinámicas de cada una de las esferas sociales a las que pertenecen, generando sentimientos de desolación y abandono, ocasionando un sentimiento de sinsentido a la construcción del proyecto de vida. Entre las recomendaciones de las autoras destaca la importancia de retornar a los jóvenes a la necesidad de proyectar a futuro y reconocer la resiliencia que se necesitó para mantenerse a flote ante una situación de crisis mundial.

Otro estudio, realizado desde la metodología hermenéutica, indagó sobre el efecto que generó la pandemia en la construcción del proyecto de vida, encontrando que había vacíos en el desarrollo personal, pues fijó la atención en lo inmediato, dejando a un lado la importancia de pensar en el futuro. Por lo que se propone fortalecer la situación espiritual y emocional de los jóvenes y hacerles ver que la pandemia puede interpretarse como una oportunidad de crecimiento y fortalecimiento personal ante las adversidades (Santacruz, 2022).

Desde el campo de la educación artística, se diseñó una intervención educativa que centró el enfoque en que los estudiantes exploraran la posibilidad de construir un proyecto de vida con elementos de autorrealización a través del arte, que posiblemente podría empatar con las habilidades propias y la toma de decisiones profesionales en el contexto histórico de la pandemia. Por lo que, a través de un concurso virtual, se presentaron los resultados de diferentes técnicas utilizadas para expresar emociones y sentimientos (Dorado, 2021).

Finalmente, presentamos el estudio realizado por Erazo-Borras et. al. (2022), en el que ~~se~~ analizó la construcción del proyecto de vida en jóvenes de comunidades rurales, para ello ~~se~~ utilizó un enfoque etnometodológico, con instrumentos de recolección como entrevistas, focus group y análisis documental. Para el análisis introspectivo de los estudiantes ~~se~~ utilizó el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1975). La participación se integró por 117 estudiantes, 8 padres de familia y 6

docentes. Para el análisis de resultados se contó con la herramienta de Atlas. Ti, que permitió agrupar los discursos por categorías. Los resultados indicaron que, en los contextos rurales, los padres impulsan menos el desarrollo profesional de los hijos, y le dan poca importancia a la formación educativa.

Como podemos observar, la multiplicidad de enfoques con el que se puede abordar el proyecto de vida en la educación media superior depende de la intervención didáctica y viceversa, es decir, la intervención didáctica puede depender del enfoque desde el que se aborde el proyecto de vida. Retomando a Suarez-Barros (2018), las investigaciones podrían clasificarse en tres enfoques: estratégicos (medio/fin); como proceso psicosocial (aprender a crecer); procesual intra e intersubjetivo.

Siguiendo con la clasificación mencionada, esta investigación tiene un enfoque psicosocial, ya que ello se apega al paradigma socio constructivista, en el que los estudiantes son capaces de elaborar un proyecto de vida considerando, tanto los elementos que le son inherentes a su persona como aquellas esferas sociales en las que interactúan y que terminan por influir en la toma de decisiones.

1.4 Supuesto de investigación

El uso de narrativas transmediales, integradas en un ambiente educativo multimodal, contribuye significativamente a la construcción del proyecto de vida integral de los jóvenes en la adolescencia media, debido a que permite una exploración más profunda de las identidades, metas y percepciones del futuro en el contexto de la Era digital. Por lo que las preguntas de investigación que orientaron el desarrollo de esta investigación fueron:

¿Cómo influye el uso de narrativas transmediales, dentro de un contexto educativo multimodal, en la construcción del proyecto de vida integral de estudiantes de bachillerato tecnológico?

Y como preguntas secundarias se consideró atender a los siguientes cuestionamientos:

¿De qué manera las narrativas transmediales permiten a los estudiantes identificar factores sociales que influyen en su toma de decisiones personales?

¿Cómo contribuye el uso de narrativas transmediales a movilizar la conciencia crítica de los estudiantes, facilitando el autoconocimiento y la identificación de valores, habilidades y metas a futuro?

¿Qué habilidades en alfabetización digital desarrollan los estudiantes al articular narrativas transmediales en la construcción de un proyecto de vida en un contexto digital?

1.5 Objetivo general

Analizar cómo el uso de narrativas transmediales, como dispositivo pedagógico, en un contexto de educación multimodal, favorecen la construcción del proyecto de vida integral de estudiantes de bachillerato tecnológico, desde un enfoque de investigación-acción sociocrítica.

1.6 Objetivos particulares

Ayudar a los estudiantes a identificar los factores sociales que impactan en la toma de decisiones personales.

Movilizar la conciencia crítica a partir de las narrativas, permitiendo una aproximación al autoconocimiento, a través de la identificación de valores, habilidades y metas a futuro.

Fomentar en los estudiantes habilidades que les permitan articular narrativas transmediales, como parte de la alfabetización digital.

1.7 Fase Diagnóstica

Para comprobar la pertinencia de la investigación, se realizó una encuesta con los agentes educativos que forman parte en la vida de los jóvenes de educación media superior. Se diseñó una encuesta de opinión a profesores y padres de familia, tomando en cuenta que el proyecto contaría con la participación de tres grupos de 48 alumnos respectivamente, se determinó un muestreo poblacional por conveniencia.

Debido a que se pretendía generar un escenario más amplio del problema, se incluyó a diversos agentes educativos en la fase diagnóstica para determinar cuáles deberían ser los elementos por considerar en el diseño de un proyecto de

vida integral para los jóvenes. De modo que, se tomó la decisión de considerar a toda la comunidad: personal administrativo, padres de familia, personal docente.

Si bien es cierto que el estudio cualitativo no requiere de cuotas al recabar información, tanto para el grupo de docentes como para el de padres de familia, se estableció un tamaño muestral que osciló entre los 18 y 20 participantes respectivamente. El primer grupo, logró una frecuencia de 23 docentes pertenecientes al CECYTE, plantel Corregidora. Mientras que el grupo correspondiente a Padres de familia alcanzó una frecuencia de 39 encuestados, en ambos casos, la presentación se realizó en versión electrónica y se compartió a través de la red social de WhatsApp, para agilizar la recopilación de los resultados y su posterior análisis. Para el personal docente que accedió a participar se elaboró una encuesta mixta, diseñada con dos preguntas cerradas y una abierta. La solicitud consistió en responder a las preguntas con total sinceridad, indicando que formaban parte de un proyecto de investigación educativa aplicada. Se otorgó una semana para la resolución de estos.

Figura 2

Encuesta al personal Docente

Preguntas
1. Índique el nivel educativo en el que imparte clases con mayor frecuencia a) Posgrado b) Superior c) Media Superior d) Básica
2. ¿Considera que los estudiantes cuentan con las herramientas necesarias para la construcción de un proyecto vida integral? a) Si b) No c) Tal vez
3. ¿Qué elementos considera que deberían integrarse en la formación de los estudiantes para fortalecer la Construcción de un proyecto de vida integral? (respuesta abierta)

Nota: Elaboración propia

Algo similar se realizó con padres de familia, a quienes se les hicieron dos preguntas, la primera pregunta indagó sobre la opinión respecto de qué tan preparados están los jóvenes de bachillerato para construir un proyecto de vida integral y posteriormente, al igual que a los docentes, se les preguntó sobre los elementos necesarios para la construcción del Proyecto de vida. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos.

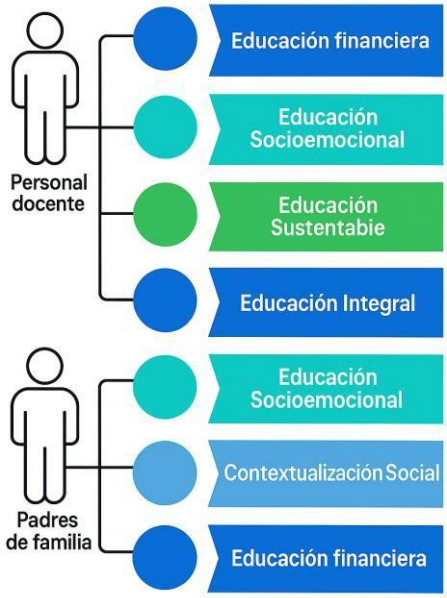
Dentro de la plantilla docente, existen profesores, que además de impartir cursos en Educación Media Superior, también forman parte de otros niveles educativos, de ahí la importancia de posicionarlos en el nivel en el que mayoritariamente imparten clases. Es importante tener presente, que los docentes de este nivel educativo cuentan con formación profesionalizante que se ha impulsado a través de las reformas educativas, sin embargo, su formación superior no necesariamente se vincula con la educación, motivo por el cual su postura frente a los objetivos principales de la educación del adolescente suele variar.

En ambos grupos (padres de familia y docentes), se les preguntó si consideraban que los jóvenes contaban con elementos suficientes para la construcción del proyecto de vida. En este punto, se destaca la diferencia significativa que manifestaron los dos grupos, pues mientras los padres de familia están convencidos de que sus hijos son capaces de lograrlo, los docentes se orientan a considerar que no tienen los elementos necesarios.

Como se mencionó, una de las preguntas se diseñó abierta para ambos grupos, con la finalidad de explorar en la opinión de ambos grupos sobre los elementos que se consideran necesarios para la construcción de un proyecto de vida integral. Su procesamiento se dio a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo, la cual se caracteriza por el establecimiento de categorías deductivas, producto de la agrupación de redes semánticas similares. Con los resultados se procedió a categorizar el discurso a partir de la saturación de este, encontrando que, mientras que en los docentes se alcanzó un total de cinco categorías, en el grupo de padres de familia se agruparon en tres.

Figura 3

Codificación del discurso en personal docente y padres de familia



Nota: Elaboración propia.

El análisis comparativo de los resultados indicó que tanto padres de familia como docentes creen que el elemento principal a considerar en la construcción del proyecto de vida se relaciona directamente con el fortalecimiento de la educación socioemocional. Con apenas un 8% de diferencia, ambos grupos coinciden en que es necesario que los jóvenes se sientan cómodos con su vida para proyectar a futuro.

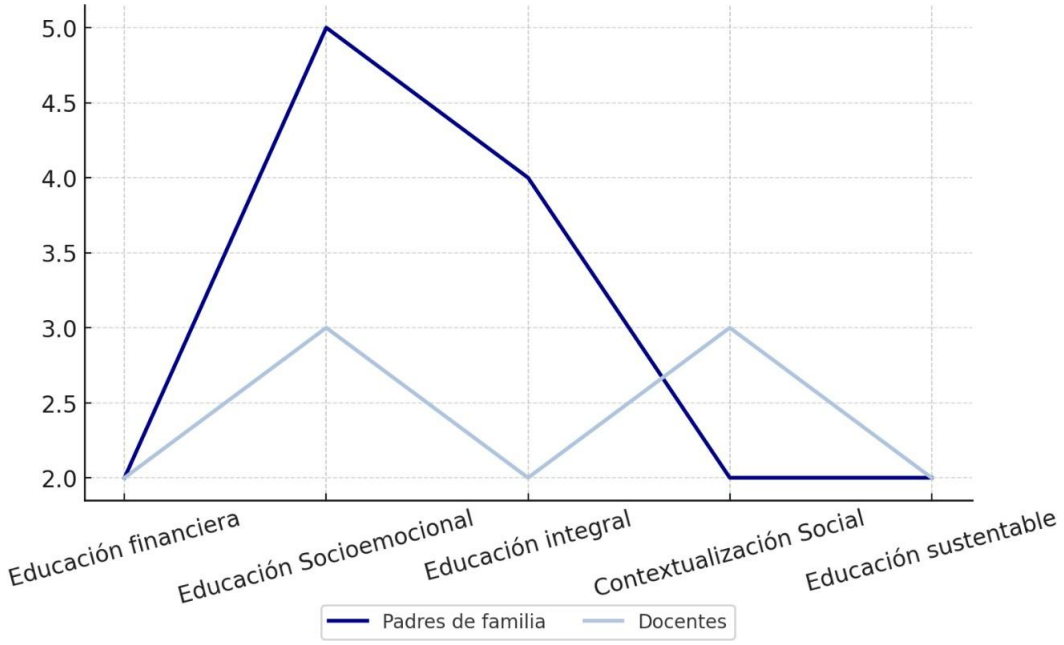
Mientras que, en educación integral, vemos como se comienzan a dispersar los discursos, porque para los docentes es más importante el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje que para los padres de familia. Sin embargo, una vez más, hay cierto consenso en la importancia de la educación financiera,

como la capacidad de gestionar los recursos económicos por parte de los estudiantes.

Algo que los docentes tienen presente más que los padres de familia es la contextualización social en la construcción del proyecto de vida, entender que la toma de decisiones tiene una relación directa con las posibilidades de ejecución está presente en el discurso de los docentes, mientras que los padres de familia parecen perder de vista un elemento tan importante como este. Finalmente, en el grupo de docentes, apareció el elemento sustentable como otra de las grandes consideraciones para tener en cuenta por parte de los jóvenes. De manera general, hay un discurso más equilibrado entre las diferentes categorías por parte de los docentes frente al de los padres de familia.

Figura 4

Variación en el discurso entre docentes y padres de familia sobre los elementos a considerar en el proyecto de vida de los jóvenes.



Nota: Elaboración propia.

1.7.1 Entrevista con autoridades institucionales

Para continuar con el análisis sobre la pertinencia de implementar la investigación, se realizó una entrevista semiestructurada con la subdirectora del Plantel, para determinar en qué medida considera que la institución ayuda a los estudiantes en la construcción del Proyecto de vida.

En las respuestas podemos identificar una fuerte tendencia a la dimensión profesional, al mencionar los dos programas impulsados: Bachillerato avanzado y Formación Dual. El primero de ellos consiste en establecer un convenio con Universidades tecnológicas, de entre las que destacan la Universidad Tecnológica del Estado de Querétaro (UTEQ), la Universidad Tecnológica de Corregidora (UTC), la Universidad Politécnica de Querétaro (UPQ) y la Universidad Aeronáutica de Querétaro (UNAQ).

De acuerdo con la Subdirectora, el programa consiste en enviar a los estudiantes que estén interesados en cursar algunas semanas del último parcial a la Universidad de su interés. En dicho programa, ellos tienen que desarrollar un proyecto de carácter tecnológico, mismo que es evaluado por los docentes de la universidad electa. Esa calificación se envía al plantel y con ello se les evalúa el tercer parcial. El tiempo de estadía varía dependiendo de cada Universidad, pero oscila entre tres y 6 semanas. El objetivo es que conozcan y vivan en las instituciones superiores la experiencia de la vida universitaria.

Mientras que el programa de Formación Dual se realiza cuando los estudiantes se encuentran cursando el cuarto semestre del bachillerato. La institución establece enlaces con empresas, quienes cobijan a los estudiantes durante un periodo de uno o dos años. Durante ese lapso, los estudiantes acuden mayoritariamente a la empresa y a través de plataformas digitales pueden ir cubriendo los créditos de las asignaturas que se homologan con las actividades realizadas en las fábricas. De tal suerte que, al finalizar el programa, los estudiantes tienen la posibilidad de incorporarse a la institución privada que les capacitó durante su estancia.

Al preguntar sobre la participación de los padres de familia, la subdirectora mencionó que en todo el proceso se les involucra a través de reuniones que se

respaldan con cartas de consentimiento informado. Pero desafortunadamente, este programa no tiene tanto éxito como el de Bachillerato avanzado. Los factores son diversos, entre los que se destaca la falta de vinculación del sistema educativo con las empresas de la región, para educación media superior.

Como se ha mencionado con anterioridad, a partir de 2017, la asignatura de Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II, tiene la encomienda de abordar el proyecto de vida como parte de los contenidos programáticos. Como parte de los procesos de implementación, se ha solicitado a los estudiantes la entrega de un video final, con una extensión máxima de 5 minutos, en los que pudieran explicar cómo proyectaban dicha construcción a través de dimensiones y en diferentes momentos, a corto, mediano y largo plazo.

La evidencia recopilada permitió observar que dichas construcciones, poco tienen que ver con la realidad inmediata de los jóvenes, manifestando proyectos fantasiosos, o poco reflexivos, tal y como puede observarse en las imágenes.

Figura 5

Recurrencia en la representación de los PV de los estudiantes



Nota: Archivo personal

De ahí que surgiera la propuesta de generar un modelo integral que orientara mejor su proceso de construcción, a través de dimensiones y niveles. Recuperando el diagnóstico realizado, se pudo trabajar con los diferentes agentes sociales que intervienen en la construcción del proyecto de vida: estudiantes, docentes, autoridades institucionales y padres de familia. La información que se logró recabar de cada uno de ellos permitió establecer un panorama general sobre la importancia de orientar a los jóvenes sobre la toma de decisiones en diferentes ámbitos de la vida.

Mientras que para las autoridades resulta fundamental dotar a los estudiantes de programas que les permitan ir conociendo las opciones laborales y profesionalizantes, para los docentes y padres de familia, es más importante fortalecer los elementos relacionados con el desarrollo de formación socioemocional.

Un elemento que sorprendió, particularmente en las encuestas, fue la mención a la importancia de la educación financiera. Tanto en los padres de familia como en los docentes, emergió un código asociado que hasta este momento no había sido considerado en la investigación. Derivado de las técnicas realizadas, aunado a la autorización obtenida por parte del director de la institución, se confirma tanto la viabilidad como su pertinencia, para un periodo comprendido entre 2022 y 2024.

Capítulo 2. Bases teórico-conceptuales

La presente investigación utilizó como andamiaje teórico del aprendizaje socio constructivista, desarrollado a partir de las ideas de Lev Vygotsky, quien sostenía que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo en el que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros y el entorno. Vygotsky enfatiza la importancia del contexto cultural y social en el desarrollo cognitivo, argumentando que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que está profundamente influenciado por las relaciones sociales, el lenguaje y las herramientas culturales.

La interiorización del conocimiento se presenta a través de dos formas de mediación, la primera se refiere a las prácticas socioculturales, es decir, a todas las relaciones que se establecen de manera grupal en diferentes entornos cotidianos. Mientras que la segunda forma se relaciona con los objetos con los que entra en contacto el sujeto al aprender (Hernández, 2012).

El proyecto de vida, como producción académica, necesita ser construido dentro de un marco social claramente identificable para el estudiante. Por ello, se optó por utilizar el modelo ecológico de Bronfenbrenner-Belsky, con el propósito de que el estudiante pueda explorar los diferentes niveles sociales en los que se desenvuelve. Para promover su reflexión, se incorporaron narrativas transmediales, de modo que tanto el diseño como la implementación de las secuencias didácticas buscan avanzar en el proceso de toma de conciencia. Este proceso culmina con la producción de un video, en el que se integran tanto las experiencias previas como las reflexiones personales, dando como resultado un producto nuevo que resignifica todo lo realizado a lo largo de la intervención. En este contexto, el capítulo 2 tiene como objetivo presentar los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. Para tener un panorama completo, se determinó identificar las características del ciclo vital en el que se encuentran los estudiantes, ejercicio nada ocioso si se considera que pertenece a una etapa de fuertes cambios, físicos, sociales, ambientales y cognitivos.

2.1 Características de la adolescencia media (14 a 17 años de edad)

Entender los cambios que atraviesan los adolescentes en la etapa media, permite delimitar la intervención didáctica y analizar los resultados desde una perspectiva más integradora. Recordemos que la teoría del desarrollo humano considera tres dimensiones a saber: biológica, cognitiva y psicosocial. Por lo que a continuación se delimitaran las principales características de los participantes.

Cuando analizamos los cambios biológicos, encontramos que en este periodo se concentran procesos de crecimiento que pueden alcanzar hasta el 50% ponderal del ciclo vital, aumento de peso, derivado de la acumulación de bancos de grasa en mujeres y musculo en hombres, en ambos casos se presenta un aumento en la masa ósea derivada del crecimiento, que oscila entre los 20 y 27 cm para la etapa en cuestión (Iglesias, 2013).

Pero además de los cambios externos, existen transformaciones en el cerebro que generan un comportamiento particular en el periodo. En la adolescencia, el cerebro realizar modificaciones importantes que lo preparan para la edad adulta. Por lo que la corteza prefrontal realiza una poda neuronal con la intención de liberar espacio para la construcción de experiencias asociadas al pensamiento complejo, esto debilita su funcionamiento durante ese periodo, por lo que funciones como toma de decisiones consciente y la capacidad de planear se ve comprometida.

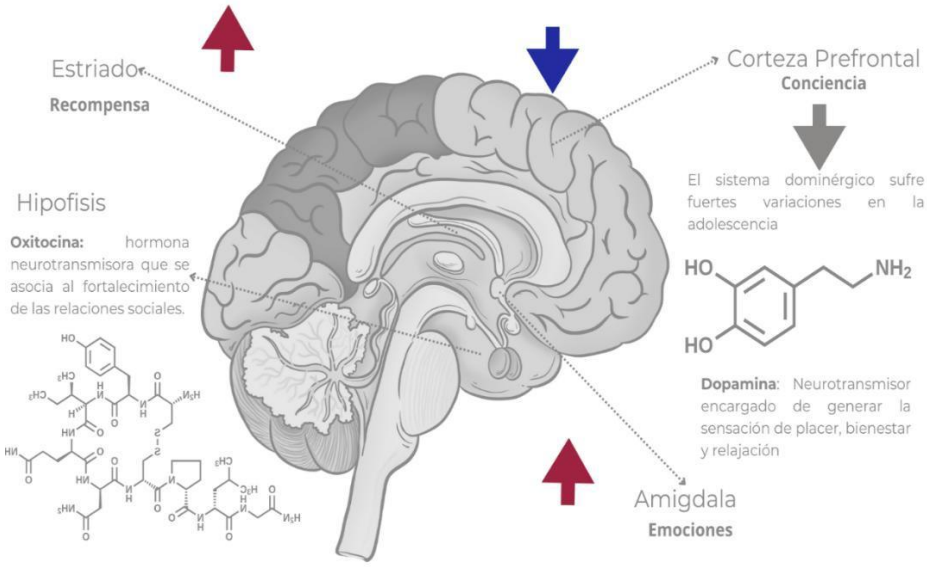
De manera paralela, existe un aumento en la participación de la amígdala, quien es la responsable de responder ante las emociones, por lo que lo hace de manera exacerbada, como mecanismo de protección ante la presencia de nuevas experiencias. De ahí podemos deducir, el comportamiento impulsivo y poco razonable que suelen tener los jóvenes. El tercer elemento del cerebro es el cuerpo estriado que incrementa su actividad, promoviendo la búsqueda de nuevas experiencias satisfactorias, sin considerar los factores de riesgo que pueden involucrarse la toma de decisiones poco analizadas. El cerebro adolescente se lanza por la recompensa y olvida lo demás.

Los neurotransmisores que intervienen en lo que ha sido denominado

desbalance en el desarrollo cerebral (Broche, 2015), son la dopamina, la oxitocina y la serotonina, presentando variaciones considerables que poco a poco encuentran un equilibrio en el desarrollo del ciclo vital.

Figura 6

Desbalance en el desarrollo cerebral del adolescente



Nota: Elaboración propia con base en Bueno, (2023) y Broche, (2015).

En el campo cognoscitivo, la adolescencia media tiene procesos complejos que una vez más se asocian al desbalance cerebral, como se mencionó, durante este periodo se lleva a cabo una poda neuronal que tiene una doble función, por un lado, eliminar aquella información que no se requiere más, y por el otro, abrir paso a nuevas experiencias significativas que serán almacenadas como banco de información relevante. De acuerdo con Papalia (2012), la reducción de la materia gris en la corteza prefrontal disminuye la sinapsis neuronal, pero fortalece los enlaces, por lo que es un momento crucial para la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos abstractos, así como para la organización de estos. De ahí la necesidad de crear estrategias de aprendizaje significativas que puedan generar

una nueva sinapsis neuronal que les permita desarrollarse satisfactoriamente a lo largo de la vida.

2.2 La adolescencia en la Era digital

No existe literatura clínica o estudios longitudinales que nos permitan conocer cómo es que se está construyendo el cerebro adolescente en la era digital. Algunos estudios recientes, destacan factores positivos como un aumento en los procesos de socialización digital, sobrestimados por las redes sociales, así como la capacidad crítica de discernir ante la cantidad de información a la que están expuestos en un día, generando procesos de estimulación cognitiva. Mientras que, como factores negativos, se menciona la reducción en los niveles atencionales, necesarios para el desarrollo del pensamiento complejo (Crespo, 2022).

Sin embargo, el impacto de las transformaciones histórico-sociales en la población durante las últimas décadas es evidente, y en los adolescentes en particular, puede analizarse a través de lo que autores como Desfilis et al. (2020) denominan las cinco revoluciones, las cuales se presentarán a continuación.

La revolución de las computadoras ha dado lugar a fenómenos como la transferencia intergeneracional inversa de tecnología, en la que de manera generalizada los hijos enseñan a los padres, lo que evidencia un cambio en la dirección tradicional del aprendizaje tecnológico. A ello se suma el aprendizaje entre pares, orientado al desarrollo de técnicas y habilidades necesarias para los nuevos desempeños en la sociedad digital y para la participación en relaciones en red; el acceso inmediato a la información, que transforma las formas de obtención y procesamiento del conocimiento; y la conformación de vínculos multiculturales que rebasan las fronteras históricamente establecidas por los Estados-nación, posibilitando la interacción en una sociedad en red (Castells, 2005).

La revolución del consumo, en la que se presenta un desbalance entre los ingresos y los egresos, que además parece tener poco interés en las generaciones jóvenes, pues es más importante atender a la necesidad (ficticia o real), eliminando

el sentimiento de frustración e insatisfacción. En este escenario, las proyecciones de bienestar y cuidado futuro parecen tener poco valor.

La revolución educativa, ocasionada por un aumento de estudiantes en el sistema educativo de todo el mundo, así como el incremento en la obligatoriedad educativa; sin embargo, se mantienen las brechas educativas ocasionadas por las desigualdades en el acceso a los recursos; las instituciones educativas y el sistema mismo ha generado nuevas relaciones entre los agentes educativos, por lo que la figura del docente dictando cátedra, con relaciones verticales ha desaparecido, el incrementos de actividades a cubrir por parte del personal docente, genera tensiones que se transmiten en el aula y genera tensiones con los estudiantes.

La revolución familiar, en la que los modelos familiares se han diversificado, abriendo paso a una nueva estructura social, en la que el núcleo de formación se muestra mucha más flexible e inclusivo que en épocas pasadas. Estas nuevas configuraciones muchas veces juegan en contra de las juventudes, que crecen en soledad, ocasionada por jornadas laborales extensas, por parte de padres y tutores.

La revolución sexual, logrando eliminar la culpabilidad moral, ante el ejercicio de la sexualidad, inicio de la vida sexual a temprana edad, con prácticas de riesgo, pese a la información a su alcance, inicio de pubertad y adolescencia a temprana edad, ocasionados por el entorno ecológico en el que están inmersos. Y finalmente, el surgimiento del espectro de la diversidad sexual, en el que se manifiesta una amplia gama de orientaciones sexuales, identidades de género y expresiones de género.

En conjunto, estas revoluciones han creado un panorama complejo para los adolescentes, lleno de oportunidades y desafíos. Es crucial que educadores, padres y la sociedad en general reconozcan y se adapten a estas transformaciones para apoyar el desarrollo saludable y positivo de los jóvenes en un mundo que cambia rápidamente. La comprensión de estas dinámicas es esencial para fomentar un entorno que promueva el bienestar y el crecimiento integral.

2.3 Construcción de las identidades en la adolescencia del siglo XXI

En las sociedades modernas, el tránsito por la adolescencia se ha comprendido como un periodo de construcción de la identidad que prepara el paso a la vida adulta, proceso que tradicionalmente se iniciaba en la adolescencia media y se consolidaba durante la adultez emergente (18 a 25 años), generalmente en consonancia con los valores y expectativas del mundo adulto. Desde una perspectiva adultocéntricas, esta etapa se encontraba asociada a la asunción de roles socialmente legitimados, como la conformación de una familia, la inserción laboral estable y la adopción de proyectos de vida acordes con los modelos generacionales previos. No obstante, autores como Settersten (2015) señalan que, en el contexto sociocultural actual, este proceso de transición se ha prolongado, extendiéndose a lo largo de la década de los veinte, sin que ello represente necesariamente un conflicto, sino más bien una reconfiguración de los tiempos del desarrollo que permite a los jóvenes contar con mayores márgenes para la toma de decisiones relevantes y la construcción de trayectorias vitales menos normadas por expectativas adultocéntricas.

Este fenómeno se ha extendido por todo el mundo, y México no es la excepción, de acuerdo con datos publicados por la OCDE, el 46% de jóvenes mexicano de entre 20 y 30 años aún viven en casa de sus padres como consecuencia de transformaciones multifactoriales como la constante inflación y salarios bajos, que les impide acceder a una vivienda propia (Orozco, 2024).

Pero, además, la era digital ha contribuido a la bifurcación de identidades, por lo que los adolescentes tienen una doble tarea, la de construir la identidad física y la identidad digital. En entornos sociales claramente diferenciados, trabajan en ir definiendo valores, gustos, preferencias, que les permitan proyectarse en dos mundos. En este proceso, la segunda suele ser producto de ideales, por lo que se presentan al mundo, con la mejor versión de ellos mismos. En este proceso, las redes sociales han jugado un papel fundamental, permitiendo:

> […] la extensión de los posibles referentes identitarios, que ya no están limitados por la espacio-temporalidad propia de las relaciones cara a cara; y

> la posibilidad de mayores recursos para la auto expresión y la autopresentación frente a otros, ya que las redes sociales permiten que los usuarios "construyan" la imagen de sí mismos que quieren presentar a través de imágenes, fotografías e incluso breves historias, mediante las cuales la audiencia virtual recibe una imagen elaborada frente a la que puede reaccionar…(Gómez-Urrutia y Jiménez, 2022, p. 05).

Además de la identidad narrada en las redes sociales, los adolescentes de la Era digital también juegan con la construcción de identidades diseñadas para participar en videojuegos en red. La llegada de los metaversos en el mundo del *gaming*, ha intensificado la experiencia en una comunidad que crece continuamente. En el proceso, los jóvenes adquieren la posibilidad de ser lo que ellos quieran:

> Pueden ser hombres o mujeres, animales, objetos o algún personaje ficticio de la televisión, o imaginario; no hay norma que restringa esa libertad de elección […], en muchas ocasiones deciden ocultar su identidad detrás de la pantalla de sus computadoras y de avatares, debido a que cuando están en el metaverso su verdadera identidad permuta para dar paso a una nueva o nuevas personalidades, que pueden desatar alcances y efectos inimaginables merecedores de atención (Pérez Morales, et.al. 2023, p. 21).

En este orden de ideas, es necesario identificar los factores que acompañan dichas representaciones. Por un lado, observamos que los adolescentes de la Era digital tienen la posibilidad de explorar su identidad a través de ejercicios realizados, tanto en las redes sociales, como en las comunidades *gamers*, fortaleciendo áreas de oportunidad, como la timidez o la inseguridad. Mientras que como elementos en contra podemos observar un desequilibrio entre las personalidades digitales y la personalidad física, con mayor inclinación hacia las primeras, ocasionando conflictos en los procesos de socialización cara a cara.

2.4 Percepción del futuro y construcción de metas en la Era digital

Además de las revoluciones mencionadas por Desfilis et. al. (2020), encontramos una corriente investigativa que ha venido ganando fuerza con los años, la cual considera que es posible identificar el comportamiento generacional, por lo que ha propuesto una clasificación etaria que permite identificar comportamientos sociales, a manera de patrones que se relacionan con dinámicas asociadas a los procesos de globalización y desarrollo tecnológico.

Jean M. Twenge (2023), luego de concluir una investigación longitudinal, en la que consideró la participación de 39 millones de personas, así como el uso de 24 conjuntos de datos y series históricas que se remontan a las década de los 40 del siglo XX, concluyó que existen seis generaciones conviviendo: Generación silenciosa (1925-1945), Baby Boomers (19546-1964), Generación X (1965-1979), Millenials (1980-1994), Gen Z (1995-2012) y Polars (2013-2029).Considerando el rango de edad en el que se realizó la investigación en curso, se exploraron las características de la Gen Z.

Nacidos entre 1995 y 2012, esta generación se caracteriza por tener menores expectativas profesionales y de ingresos, a pesar de que el ingreso medio a nivel mundial ha aumentado, respecto de generaciones pasadas. Esto tiene un nivel de asociación directa con el pesimismo que caracteriza a este grupo etario, consideran que el mundo que han heredado tiene poca esperanza y que las estructuras sistémicas contribuyen a generar las desigualdades, por lo que desconfían de ellas:

> Life is pointless, but don't worry, I'm ne' are NOT ne." When Hunter Kaimi made a TikTok video trying to explain Gen Z's economic situation to older generations in 2022, he said, "You had the privilege of growing up in a world where there was hope and opportunity and we don't." The outsize optimism of the Millennial young adulthood is gone, with Gen Z's increasing self-doubt overwhelming the usual push of individualism toward self-condence (Twenge, 2023, p. 456).

La salud mental es otro factor que caracteriza a los Gen Z, factores como la organización del tiempo cambió en ellos, por lo que pasan más horas frente a

dispositivos digitales desde edades tempranas, lo que ha ocasionado aumento en el sobrepeso y la obesidad, pero también desordenes emocionales que se manifiestan en el aumento de la depresión, así como en su manifestación de manera pública, por lo que no temen a reconocer sus sentimientos.

En el campo de la sexualidad, se reporta un descenso en la actividad sexual, que puede tener una correlación con el consumo de pornografía, que suele darse a temprana edad, pero también se considera que la presencia de sentimientos de soledad e insatisfacción pueden ser parte de la depresión como epidemia de esta generación puede estar ocasionando un efecto negativo en el disfrute de la sexualidad (Twenge, 2023, p. 402).

De manera adicional, se considera que la Gen Z es la representante de la aceptación hacia la diversidad de género, rompiendo con estructuras que en generaciones anteriores no se mencionaban, los jóvenes de este rango etario exploran la identidad de género como un elemento que debe asociarse a toma de decisiones individuales, por lo que su posición al respecto es de respeto (Twenge, 2023, p. 396-401). Desafiando las normas sociales, esta es una de las grandes banderas de resistencia de esta generación.

En cuanto a la apropiación del conocimiento, tienen claro que existen diferentes formas de aproximación, por lo que la presencia de plataformas como YouTube es importante, porque a través de ella son capaces de: buscar ayuda sobre salud mental, crear y difundir contenido, construir comunidad, expresarse se manera creativa, por mencionar solo algunas.

Otra de las banderas de resistencia es la capacidad irónica con la que enfrentan en el mundo, la capacidad de salir adelante frente a la adversidad se encuentra relacionada con el sentido del humor, por lo que pareciera que nada les importa, cuando en realidad trabajan por construir una identidad más ligera, ante un mundo demasiado complejo:

> los retratamos y los juzgamos por sus perspectivas de carrera, de movilidad social y de consumo […] posturas que se construyen sobre las

> utopías y las distopías que concibieron las generaciones anteriores. Los medios y el mercado cuestionan frecuentemente a la juventud a partir de verdades y valores tradicionales, que a veces son maduros en exceso. Se respira el tufo de un cierto “adultocentrismo, (Moreschi s. y Agis, K., 2023).

La elección de una carrera profesional representa una decisión crucial para los adolescentes, ya que la perciben como un factor determinante de su futuro, lo cual genera un nivel significativo de estrés. Este estrés puede llevar a algunos jóvenes a retrasar la decisión o a optar por una carrera que no necesariamente refleja sus intereses, sino que les permite explorar otras opciones más adelante. Según estudios recientes (Pulido et al., 2021), aunque la vocación sigue siendo un factor relevante en la elección de carrera, hay una tendencia notable, especialmente entre la población masculina, a considerar la proyección de ingresos económicos como un criterio decisivo al tomar.

El manejo del tiempo en las actividades cotidianas ha cambiado significativamente, reflejándose en una disminución de las horas dedicadas a la socialización cara a cara, en favor de las interacciones digitales. Además, se ha reportado una reducción considerable en los niveles de sueño debido al uso de dispositivos como el celular. Estos cambios afectan la salud mental, especialmente en la adolescencia, una etapa que requiere un alto consumo energético para el crecimiento y el desarrollo adecuado.

El 20° Estudio sobre los hábitos de usuarios de internet en México (2024), el 39% de la población encuestada manifestó pasar más de 9 horas al día conectada. Al desagregarlo por generaciones, los Gen Z ocupan el segundo lugar, solo por debajo de los Millenial que afirmaron hacerlo por cuestiones laborales. Con este escenario, resulta necesario construir un proyecto de vida que nos permita gestionar el tiempo entre las dimensiones físicas y virtuales.

2.5 Proyecto de vida integral en la adolescencia

Uno de los autores clásicos cuando hablamos de Proyecto de vida es Ovidio D´Angelo (2004), quien ha diseñado un modelo de desarrollo integral de proyecto de vida, considerando los factores holísticos que intervienen en el ser humano, en diferentes etapas de la vida: *el desarrollo integral está vinculado a una intención propiciadora de la construcción de proyectos de vida con fundamentos críticos, reflexivos y orientados a la autorrealización personal en un contexto de dignidad y plenitud ciudadanas* (D´Angelo, 2004, pág. 6).

A ello lo denomina Situación social de desarrollo (SSD) por lo que, a través de un proceso de autoanálisis, los estudiantes son capaces de identificar cuál es la posición que ocupan de manera social en una estructura, que limita o potencia sus posibilidades futuras, pero además los invita a pensar en cómo traspasar esas barreras, haciendo uso de sus habilidades personales, por lo que es necesario realizar un análisis minucioso sobre el autoconocimiento. Su aportación es importante por considerar el proyecto de vida más allá de la elección de carrera, que era el enfoque tradicional hasta entonces impulsado en los centros escolares.

Suárez-Barros (2018), luego de hacer un recorrido teórico por el uso del concepto, concluye que existen tres grandes campos de acción: el primero es el enfoque administrativo, en el que el proyecto de vida es visto como una empresa con metas propuesta y alcanzables en plazos estipulados, identificando tanto las fortalezas como las debilidades que se tienen.

El segundo punto establece como enfoque la visión procesual, intenta e intersubjetiva, en la que el sujeto debe considerar sus características, pero también las condiciones sociales más próximas: familia y amigos. Entendiendo que el proyecto de vida es parte de los procesos por lo que atraviesa el ser humano y deberá ir transformándose a medida que este cambié.

El tercer modelo retoma elementos del anterior, sin embargo, llegar más lejos al considerar la integración del proyecto de vida como parte de un sistema complejo,

tanto psicológicos como social, en el que se encuentra inmersa la persona, por lo que no basta con incluir los elementos sociales básicos, será necesario integrar el sistema de valores y cultural, así como regional y político en lo que se encuentra inmerso.

La importancia de desarrollar ejercicios académicos relacionados con el proyecto de vida en el bachillerato impulsa la capacidad de autoconocimiento en los jóvenes, permitiendo identificar sus habilidades, así como las áreas de oportunidad que podrían fortalecer, encontrando una relación con actividades económicas y profesionales al momento de seleccionar una profesión. Además, permite reconocer los factores sociales que están involucrados en menor o mayor medida en la toma de decisiones, así como las dificultades a las que podrían enfrentarse en las siguientes etapas del ciclo vital.

Es por ello por lo que para la presente investigación se determinó trabajar con el modelo ecológico del ciclo vital de Bonfenbrenner-Belsky, para desarrollar en los estudiantes un ejercicio de aproximación hacia las decisiones futuras, considerando los círculos sociales a los cuales pertenecen y en los que se encuentran íntimamente relacionados.

2.6 Propuesta de construcción del Proyecto de vida utilizando el modelo Ecológico Bronfenbrenner-Belsky.

En 1979 se publica La ecología del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, en el que presenta un modelo en el que es posible identificar círculos concéntricos que representan el entramado social en el que no relacionamos todos los seres humanos. Cada uno de ellos tiene la función de aproximarnos a diferentes entornos sociales y el comportamiento que guardamos con ellos. Un año más tarde, Jay Belsky, incorporó el Ontosistema, para analizar las características del individuo, relacionadas con el Yo, la autoestima y características personales.

En 1990, Bronfenbrenner realizó una actualización al sistema para integrar el Crono sistema, para comprender el ciclo vital es un proceso cambiante en el que

los diferentes círculos concéntricos adquieren mayor o menor relevancia en el paso de las etapas, así como las transformaciones estructurales en las diferentes culturas. Sin embargo, para estudios prácticos, sigue siendo el modelo tradicional el más implementado.

A partir del modelo de Bronfenbrenner-Belsky (1981), se diseñó la siguiente intervención didáctica, considerando las narrativas transmedia como un dispositivo pedagógico articulador de las dimensiones sociales en las que se desenvuelve el adolescente. En este sentido, a continuación, se describen los distintos sistemas interrelacionados que integran el modelo y que sustentan la intervención propuesta.

Ontosistema. De acuerdo con el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), el Ontosistema hace referencia al conjunto de características personales del individuo que influyen en su desarrollo y en la forma en que interactúa con los distintos sistemas de su entorno, incluyendo aspectos físicos, psicológicos y disposicionales. En la presente intervención, el Ontosistema se aborda a partir del autoconcepto, entendido como las creencias y definiciones que el individuo construye sobre sí mismo a lo largo de su vida.

Desde la perspectiva humanista de Carl Rogers (1987), el autoconcepto puede analizarse mediante tres dimensiones: el sí mismo físico, comprendido no como la corporalidad biológica, sino como la percepción y las ideas que el individuo construye sobre su propio cuerpo e imagen personal; la autoestima, entendida como la valoración que la persona realiza de sí misma; y el ideal del yo, que refiere a las aspiraciones y metas personales que busca alcanzar. Finalmente, se incorporan los valores trascendentales, retomando la propuesta axiológica de Max Scheler (1981), quien plantea que los valores adquieren sentido y pueden identificarse a partir de su manifestación en la práctica cotidiana del individuo.

Microsistema: Se entiende como los entornos en los que el individuo puede interactuar con otros individuos, construyendo nuevos procesos de apropiación del mundo. (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). En esta categoría se han considerado la familia como el núcleo social que determinada rasgos de la identidad y que en la adolescencia tiene un segundo lugar en la escala valorativa. De igual forma se

considera a la escuela entorno de interacción importante, considerando el tiempo que el individuo pasa en ella (7 horas aproximadamente), e incluso muchas veces más significativo que el hogar, debido a que las relaciones sociales se desarrollan principalmente dentro de los centros educativos.

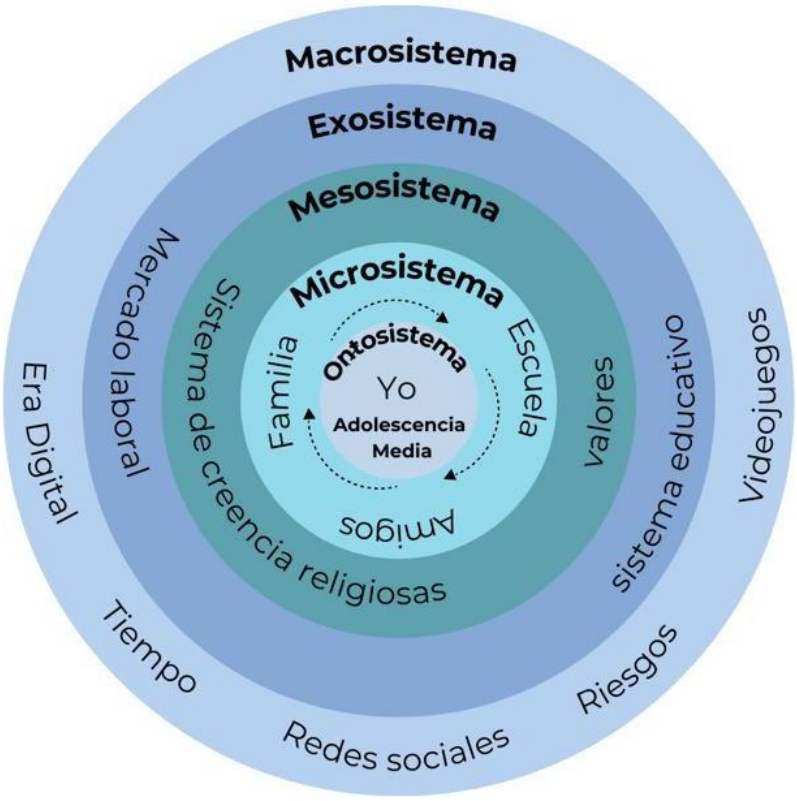
Mesosistema: Se definen relaciones que se establecen entre los diferentes microsistemas. (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). En la adolescencia el papel de la amistad se vincula fuertemente con los microsistemas, por lo que el binomio Amigos-Escuela es una relación que se espera encontrar en las narrativas de los estudiantes. El otro gran binomio es el que se establece a partir de la Familia y sus creencias religiosas, pues es en el núcleo en el que se adquieren estos valores.

Exosistema: Entorno que se encuentra fuera del ámbito cotidiano del individuo, pero que igual influye de manera indirecta en su vida. (Bronfenbrenner, 1987, p. 261). La oferta educativa del Estado fue el tema de abordaje dentro de este sistema considerando que se encuentran en educación media superior, la Universidad aún no es parte de su ámbito cotidiano, sin embargo, la oferta educativa representa una gama de posibilidades que resulta necesario que conozcan. De manera paralela, se trabajó sobre la posibilidad de adquirir aprendizajes que les permitieran tener habilidades para practicar algún oficio, en caso de no optar por la continuidad en los estudios.

Macrosistema: Creencias, cultura y subculturas que permean en todos los sistemas anteriores. (Bronfenbrenner, 1987, p.281). En la Era tecnológica, la transformación que ha tenido la cultura a partir del contacto con la información, reconfigura la dimensión cultural, es decir, el sistema de valores, creencias y formas de construir mentalmente una sociedad es decisiva en la producción (Castells,2007, p. 5). Por lo que resulta inminente que los jóvenes identifiquen esos consumos culturales mediáticos que atraviesan sus vidas todos los días y que, si bien no forman parte de la cotidianeidad física, si lo hacen en el consumo de tiempo. Esto como efecto de la globalización que ha generado transformaciones profundas en el espacio y el tiempo, acelerándolo (Bauman, 2016).

Figura 7

Categorías de análisis en el Proyecto de vida de los adolescentes



Nota: Elaboración propia con base en Bronfenbrenner, (1987).

2.7 La narrativa como dispositivo pedagógico en el sistema educativo

De acuerdo con Aurora Pimentel (1998), el primer elemento a considerar cuando hablamos de narración es la *significación narrativa*, entendida como esta articulación que el lenguaje utiliza para dar sentido a lo narrado. Sin importar los géneros o subgéneros narrativos, existe una especie de consenso que otorga sentido a lo que estamos intentando transmitir. Ahora bien, cada individuo narra aquello que le es familiar, a través de las estructuras mentales (reales o ficticias) que ha construido del mundo, y que a su vez están determinadas en gran medida por el tiempo histórico al que pertenece, dando como resultado los universos discursivos auto referenciales. Esto se hace más latente en la narración verbal, pues el autor, crea y recrea escenarios a partir de la reconstrucción vivida.

Cada narración establece en su origen, planos temporales que permiten ir contando historias con cierto orden lógico, por lo que es sumamente común, que cuando se solicita a un estudiante redactar un texto narrativo lo haga en orden cronológico, a pesar de que la teoría plantea la posibilidad de presentar en otras versiones, como flash back, flas forward, in media res[1], por mencionar solo algunas. Una narración oral puede ser individual o grupal, esto sucede cuando los canales de comunicación están abiertos y existen varios interlocutores en interacción, por lo que un mundo narrado puede ser construido por varias voces, dando como resultado una construcción compartida del discurso. Con mucha frecuencia, cuando se solicita a los estudiantes que brinden sus opiniones sobre un fenómeno en particular, lo hacen de manera grupal, lo que permite que, a través de sus experiencias personales, sean capaces de generar consensos y colaborar en una narración compartida.

Este fenómeno es comprensible si partimos de la premisa de que todo lo que vamos aprendiendo en la vida, de manera formal e informal, se explica a manera de narración, por lo que el relato es la herramienta más poderosa para el aprendizaje, de acuerdo con Bruner (2003):

> El entendimiento es el resultado de la organización y contextualización de proposiciones esencialmente contestables e incompletamente verificables de una manera disciplinada. Una de nuestras principales formas de hacerlo es a través de la narración: contando una historia sobre «en qué consiste» algo (Bruner, 2003, p, 1008).

A partir de narraciones que se articulan en el tiempo, logramos construir, en lo particular y en lo general, símbolos que otorgan sentido a nuestra realidad. Este consenso social nos permite generar códigos culturales compartidos, que van

[1] El *flashback* refiere a la interrupción de la secuencia temporal para regresar a eventos del pasado que permiten contextualizar o profundizar en la experiencia del personaje; el *flashforward* consiste en la anticipación de acontecimientos futuros con fines narrativos y reflexivos; mientras que la técnica *in media res* sitúa el inicio del relato en un punto intermedio de la acción, obligando al lector u oyente a reconstruir el contexto a partir de fragmentos narrativos.

sufriendo transformaciones paulatinas. Entonces, si la Era digital trajo consigo profundas modificaciones en la forma de entender y narrar el mundo entre las diferentes generaciones, resulta necesario decodificar los significados para entender qué nos une y qué nos diferencia a los diferentes agentes educativos que interactuamos en el aula, porque parece ser que nos estamos narrando mundos diferenciados y eso ocasiona fuertes tensiones.

De acuerdo con autores como Díaz Barriga (2019), el abordaje que debe hacerse desde el sistema educativo demanda una aproximación más compleja, no basta con identificar de manera estructural los elementos de la narración, o escribir relatos sobre determinados temas, es necesario articular dispositivos pedagógicos que permitan una integración de voces narrativas en diferentes escenarios, permitiendo alcanzar procesos superiores a través de la triada: dialogo, reflexión y crítica.

A lo anterior, debemos incorporar los recursos digitales, como herramientas poderosas que contribuyen a narrar el mundo en el que se desenvuelven los adolescentes. Esos símbolos culturales que han generado nuevas narraciones a través de imágenes, audios, emojis, y que muchas veces se mantienen alejadas del aula, por considerarlas poco académicas. Que, a pesar de invalidarlas, no se puede negar su existencia, demasiado presente en la cotidianidad de la comunicación informal.

De ahí la importancia de transitar a narrativas digitales que permitan aproximarnos a los estudiantes y enseñarles a transitar entre los diferentes estilos narrativos, considerando los escenarios de acción.

2.8 La emergencia de las narrativas transmediales

Con la llegada de la era tecnológica, vemos emerger nuevos formatos narrativos, a los que se les ha denominado narrativas transmedia o narrativas digitales (Jenkins 2008; Scolari, 2020; Hernández Levy y Zorrilla, 2023). La definición tiene variaciones, pero se logra establecer que una narración transmedia es:

> Las NT son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) […] no estamos hablando de una adaptación de un lenguaje a otro […] el relato se expande, aparecen personajes o situaciones que traspasan las fronteras (Scolari, 2013, p. 23)

Estas propuestas intentan describir el nuevo orden de lo narrado, a partir de entornos multimodales que contribuyen a dicha construcción. Hernández y Zorrilla (2023), clasifica como Ecosistema transmedia, el espacio en el que todos los subsistemas que interactúan (la narrativa, la educación y la acción social) para dicha construcción. Para la investigación en cuestión, se utilizó el segmento correspondiente al sistema educativo.

Figura 8

Segmento educativo del sistema transmedia



Nota: Elaborado con base en Hernández y Zorrilla (2023).

Como podemos observar, en el esquema se cuenta con un subsistema que enfoca los esfuerzos en el campo de la educación, en el que podremos encontrar

conceptos clave, un replanteamiento educativo, algunas experiencias reportadas por la comunidad científica y las herramientas utilizadas para su puesta en práctica. A través de la descripción del subsistema, Hernández y Zorrilla (2023), refuerzan lo que Scolari (2018) había mencionado ya, que las narrativas transmedia tienen el poder de transformar las prácticas pedagógicas, otorgando ambientes y entornos que transcienden las aulas y se posicionan en lo que los estudiantes del siglo XXI, consideran parte de un lenguaje materno adquirido desde los primeros años de vida y al que se ha denominado alfabetismo transmedia.

A diferencia de la alfabetización transmedia, el primero surge para responder a necesidades de participación en comunidades digitales, por lo que su funcionalidad es totalmente práctica. Eso no niega la importancia que dicho conocimiento puede tener para el sistema educativo actual, por lo que incorporarlo en estrategias didácticas permite articular dos mundos que requieren fusionarse en el aula:

> El alfabetismo transmedia se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas. Si la alfabetización tradicional se centraba en libros o, en el caso de alfabetización mediática, en la televisión, entonces el alfabetismo transmedia sitúa las redes digitales y las experiencias con los medios interactivos en el centro de su experiencia práctica y analítica (Scolari, 2018, p. 17)

Debido a que el concepto suele conllevar confusiones, es importante conocer las diferencias entre narrativas multimodales, Cross media y transmedia. Para Hernández (2023), las narrativas multimodales tienen la capacidad de contar una historia de distintas maneras, a través de un canal de distribución único; mientras que las narrativas Cross-media cuentan una misma historia en diferentes canales de comunicación; finalmente, en las narrativas transmedia, se logra contar más de una historia, utilizando diferentes formatos de comunicación y haciendo uso de más

de un canal de comunicación. A partir de ello, el autor presenta una propuesta de definición que es la que se tomará como eje de la presente investigación:

> Lo transmedia es, en general, todo aquello que, por su posibilidad de fluir a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios, permite el desarrollo de un conjunto de características, potencialidades, procesos y fenómenos expansivos en la producción, distribución y consumo de productos mediáticos y culturales para promover una experiencia multimodal, unificada y coordinada dentro de un contexto determinado (Hernández y Zorrilla, 2023, p. 26).

Ahora bien, la narrativa transmedia no ficcional tiene enormes posibilidades en el campo educativo, considerando que tiene la posibilidad de explorar, a través de diferentes medios, la forma en que los adolescentes están construyendo la realidad, fuertemente mediada por la tecnología. Estos rasgos ontológicos nos permiten aproximarnos a los prosumidores de manera particular, pero, además, les permite a ellos mismos realizar una reflexión autocrítica. A partir de la literatura revisada, una investigación reciente ha clasificado la producción en narrativas transmedia en tres grandes categorías, considerando la intención: investigaciones de uso fáctico, investigaciones de uso profáctico e investigaciones de uso transversal (Hernández y Bustamente, 2023, p. 62-64).

Las narrativas transmedia requieren de habilidades específicas para poder crear nuevos escenarios de comunicación, por lo que es necesario hacerlo a través de la literacidad transmedial, entendida como la capacidad de leer, escribir e interactuar a través de un grupo de plataformas, involucrando diferentes canales de comunicación (Thomas, 2007). La posibilidad de poder saltar de un canal a otro, se realiza en los que se ha denominado pistas migratorias, las cuales pueden estar señaladas al principio del proyecto, pero también existen las estructuras rizomáticas que emergen, a partir de las elecciones que los prosumidores van tomando y nunca tienen un orden claro.

La principal diferencia que encontraremos entre narrativa transmedia y literacidad transmedial es que mientras que la primera centra su interés en los procesos de producción y difusión, a través de diferentes canales, esta última está más vinculada a los procesos de producción individualizados. Cruz (2019) sostiene que la literacidad transmedial fortalece en los estudiantes habilidades metacognitivas, como las que podemos identificar a continuación: Uso responsable de las TD, Pensamiento crítico; innovación; gestión y creación de contenidos y actitud lúdica. Esta categorización será retomada en el capítulo de resultados, para identificar de manera particular cuáles fueron la metahabilidades que se promovieron en el ejercicio de cada una de las prácticas transmediales incorporadas en la intervención educativa.

Lo anterior refuerza la necesidad de implementarlas en el aula, promoviendo una transición más natural del alfabetismo transmedia a la alfabetización transmedia. Traer al salón de clases lo que ellos conocen para darle un enfoque académico es tarea que permitió desarrollar un punto de encuentro con los estudiantes e irlos preparando para generar el capital cultural y tecnológico (Ramírez Martinell y Casillas, 2010) que necesitarán para los siguientes niveles educativos. Por lo que será considerada para analizar la intervención y las metahabilidades alcanzadas en la misma.

2.9 Articulación de la intervención didáctica

La presente investigación tiene un enfoque de uso fáctico, ya que se articula a través de un enfoque teórico, en la que el paradigma socioconstructivista sirvió de soporte educativo, el modelo ecológico de Bronfenbrenner-Belsky para el tránsito reflexivo entre los diferentes niveles sociales en los que interactúa el estudiante y la narrativa transmedial como dispositivo pedagógico que articula el pensamiento a través del relato personal. El modelo de Bronfenbrenner-Belsky permitió a los estudiantes a explorar las diferentes dimensiones de su entorno social (ontológico, micro, meso, exo y macro), promoviendo un análisis más detallado sobre las influencias sociales y personales que impactan en la construcción de su proyecto

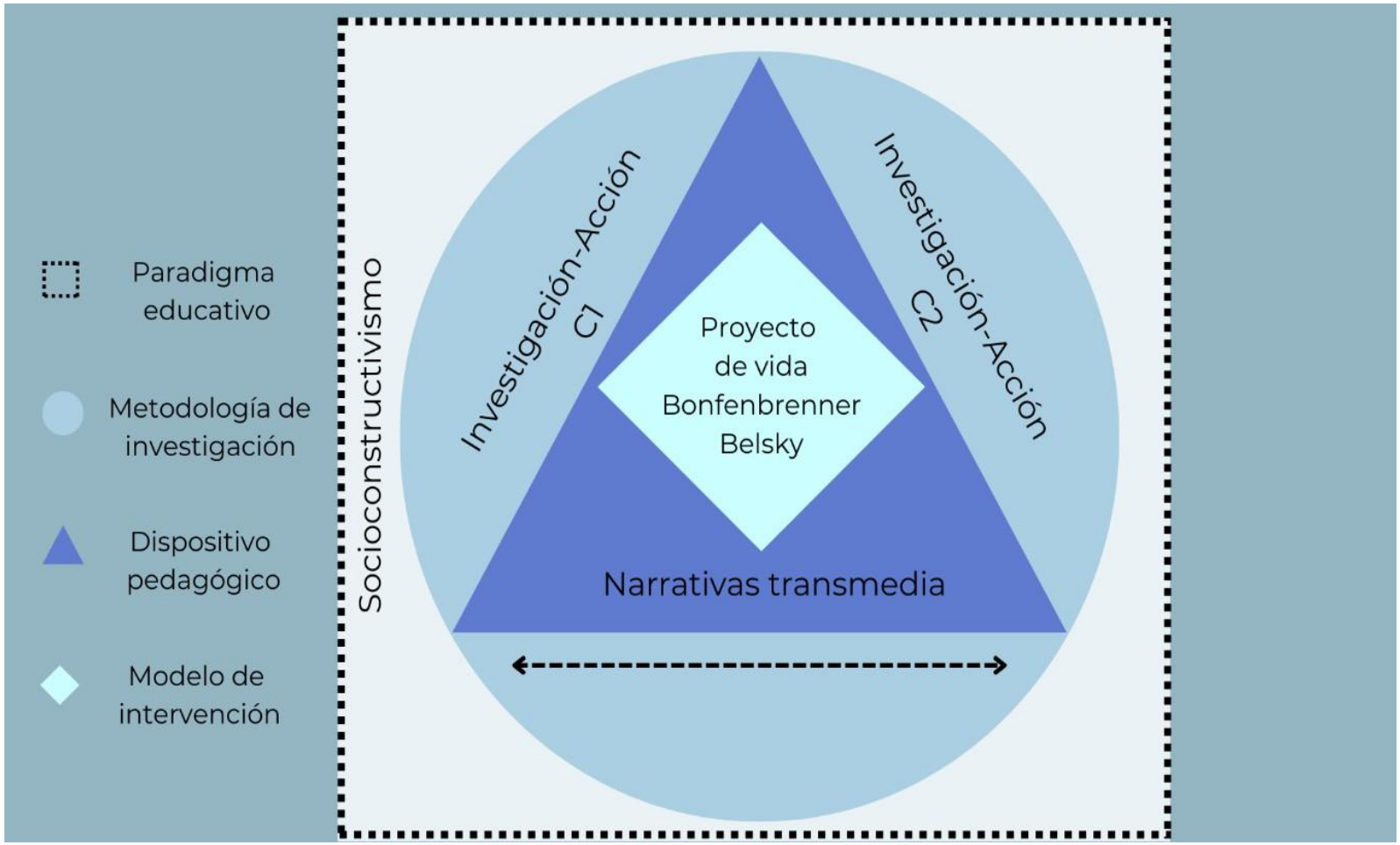
de vida. Lo que les permitió una reflexión y desarrollo del autoconocimiento.

Al utilizar narrativas transmediales no ficcionales, el proceso se inserta en la lógica de la educación multimodal, pues fue necesario considerar características como asincrónica, flexible, contextualizada, personalizada y accesible, logrando un aprendizaje significativo en el que se integran recursos digitales y se fomenta la alfabetización digital, mientras los estudiantes cuentan historias propias, dando sentido al proceso de aprendizaje al conectar con sus experiencias de vida.

La narración tuvo un enfoque, en la mayoría de las estrategias, autorreferencial, con la intención de lograr la emergencia de núcleos de sentido que permitieran facilitar un proceso de análisis más profundo y real. Al narrar historias reales, los estudiantes pueden identificar la construcción de sus identidades, que como advierte la literatura, están altamente mediadas por la tecnología, permitiendo la construcción de una articulación de metas futuras considerando las transformaciones del mundo que habitan. Esta aproximación permitió la entrega de videos de proyectos de vida mejor fundamentados. Así como un análisis crítico en los comentarios que se intercambiaron entre ellos mismos, contribuyendo a un desarrollo grupal conjunto.

Figura 9

Articulación de la investigación didáctica



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1

Categorías teóricas de análisis

Categoría Analítica	Subcategoría	Códigos
Adolescencia	**Media:** Periodo comprendido entre los 14 y los 17 años, caracterizado por el desarrollo de cambios biológicos, psicológicos y sociales. (Breinbauer y Maddaleno, 2005)	Emociones asociadas a la etapa: irritabilidad, alegría, sentimiento de incomprensión, Impulsividad, cansancio, sentido de pertenencia con pares.
Identidad	**Identidad:** Construcción que la persona desarrolla, de manera consciente o inconsciente, para identificarse con determinados grupos culturales. Este tiene variaciones, dependiendo del escenario contextual (Goffman, 1956). Se observa una bifurcación en la identidad: física y digital.	En la Era digital, la identidad se multiplica y puede establecer características diseñadas por los usuarios en red.
Proyecto de vida (Diseño con base en el modelo de ecológico Bronfenbrenner-Belsky)	**Ontosistema:** Sistema de valores y creencias que el individuo ha construido a lo largo de la vida, se relaciona directamente con variables intrasubjetivas, (Belsky, 1980).	**Autoconcepto:** Creencias y definiciones que el individuo tiene sobre sí mismo. De acuerdo con Carl Rogers (1980) se puede dividir en tres. **Físico:** la visión que las ideas construyen de sí mismo. **Autoestima:** la valoración que se tiene sobre uno mismo. **Ideal**: Lo que le gustaría a la persona ser.
	Microsistema: Primera estructura del entorno social en la que el individuo realiza las primeras interacciones interpersonales.	**Familia:** célula básica social con lazos de parentesco, encargada de generar una red de apoyo para sus miembros. **Amistad:** Relación entre dos o más personas que permite compartir experiencias, ser fuente de soporte y acompañamiento en las etapas del ciclo vital. **Escuela:** Institución social que se enfoca en procesos de aprendizaje y enseñanza teórica, social y actitudinal. **Religión:** Sistema de valores, creencias y comportamientos asociados a deidades.

Proyecto de vida (Diseño con base en el modelo de ecológico Bronfenbrenner-Belsky)	**Mesosistema:** Relación de dos o más entornos sociales en los que el individuo interactúa de vida cotidiana. (Chávez, et. al. 2021)	**Relación amigos-escuela:** Rastreo de los lazos que se establecen entre los amigos y la escuela. **Relación familia-religión:** Rastreo de los lazos que se establecen entre la familia y la religión.
	Exosistema: Entornos donde la persona no necesariamente interactúa, pero que si tienen un impacto en él y las personas con las que establece interacción cotidiana (Chávez, et. al. 2021)	**Opciones laborales:** Identificación de las principales actividades económicas del Estado como una posibilidad a mediano y largo plazo. **Opciones académicas:** Identificación de la oferta educativa para Educación Superior que ofrece el Estado de Querétaro.
	Macrosistema: Sistema de creencias culturales, cargado de prácticas ideológicas asociadas a la época. (Chávez, et. al., 2021)	**Impacto de la Era digital en la vida adolescente** **Redes sociales**: herramienta de comunicación virtual que permite a los usuarios crear una comunidad virtual a partir de la información compartida (ONTSI, 2011). **Videojuegos:** Espacio de entretenimiento virtual, con representaciones gráficas, narrativas y semióticas particulares (Pereyra y Alonzo, 2016). **Ciberseguridad:** Conjunto de prácticas tecnológicas que promueven el cuidado e integridad del flujo de información (Newmeyer, 2015).

Narrativas transmediales	**Oral** **Escrita (Autobiográfica)** **Visual** **Audiovisual**	**Pistas migratorias:** capacidad de transitar por diferentes formatos narrativos en la producción de contenidos diferentes.

Nota: Elaboración propia.

Capítulo III. Diseño metodológico para la implementación del Proyecto de vida en bachillerato tecnológico

A poco más de medio siglo del surgimiento de la Investigación-Acción participativa, como método de intervención en escenarios sociales, la Educación ha sido unos de los campos más beneficiados con su implementación. Lewin, considerado el fundador de la teoría, sostenía que el hombre debería ser capaz de resolver sus problemas, afirmando que toda investigación que no produjera algo más que libros, carecía de sentido. Es decir, resulta necesario que toda investigación se acompañe de propuestas de solución a las problemáticas encontradas en entornos sociales.

En la década de los sesenta, en América Latina surge una variante de la investigación-acción, denominada participante. Cuyos representantes más significativos fueron Orlando Falls Borda (1987) y Paulo Freire (1970). Ambos autores plantearon que la práctica cotidiana, en determinados entornos, permite una observación más precisa y de los escenarios sociales y, por ende, es posible elaborar propuestas de intervención que promuevan un mejor funcionamiento de procesos continuos.

En la década de los setenta, presenciamos un repunte en el desarrollo teórico la investigación-acción. La presencia de dos investigadores fue fundamental para incorporar la metodología al campo de la educación. SthenHouse (1984) fue el primer investigador en destacar la importancia que tiene que el docente se reinvente y que, además de propiciar los aprendizajes, sea capaz de reflexionar sobre el desempeño y prácticas educativas para presentar mejoras dentro su campo de

acción, es decir, que sea capaz de transitar a la figura de profesor–investigador.

Dado que el docente cuenta con diversas herramientas de intervención, SthenHouse (1984), sostenía que no sólo se debía atender a la práctica en el aula, además, resultaba necesario, el análisis profundo del curriculum y la pertinencia de este en contextos específicos. En la década de los ochenta, John Elliot Eisner (1994), como discípulo de SthenHouse, continuó fortaleciendo la investigación-acción en el campo de la educación, al reconsiderar la naturaleza de la práctica docente, afirmando que, a través del método, es posible resignificar la práctica educativa, generando respuestas específicas a problemáticas particulares, promoviendo así la expansión del conocimiento, no sólo de los estudiantes, sino del propio docente.

Finalmente, en 1990, se inaugura el Primer Congreso de Investigación-Acción Educativa en Australia, consolidando la metodología dentro de las Ciencias de la Educación (Elliot, 1994). Actualmente, se reconocen tres grandes enfoques de investigación-acción. La primera de ellas es la investigación-acción crítica, que se ha consolidado en el continente australiano. La segunda es la investigación acción participante, muy presente en América Latina y que ya se ha mencionado. Y la investigación-acción colaborativa, que ha tenido mayor presencia en Norteamérica, en la que se considera la participación de diferentes actores sociales implicados en el proceso de intervención: sociólogos, docentes, psicólogos, personal administrativo, todos pertenecientes a la institución en la que se desarrolla la acción. Los principales pilares que sostienen la investigación-acción como metodología en el campo educativo son la intervención en entornos reales, por lo que no hay que simular escenarios para el análisis del problema detectado.

Además, los participantes se encuentran inmersos en un proceso tan social como lo es la escuela, que se considera el segundo agente socializador más importante en la vida del ser humano. Ello nos permite la observación en profundidad, por periodos largos y, por ende, la recolección de la información es rica en contenido. Las principales características de la investigación-acción radican en que es una metodología cíclica que permite al docente convertirse en crítico y autocrítico de la práctica propia, pero también del sistema en conjunto. Ello a su

vez, genera un crecimiento continuo y profesionalización de la actividad docente. Además de que permite la participación democrática, pues los estudiantes, a través de evaluaciones de la intervención, evalúan la eficacia de esta.

3.1 Investigación-Acción sociocrítica

La presente investigación de enfoque cualitativo se realizó utilizando la metodología de investigación acción sociocrítica, como proceso que permite evaluar y reformular las estrategias de intervención para acompañar a los estudiantes en la construcción de un proyecto de vida. Es importante tener presente que el propósito fundamental de la investigación-acción es generar un proceso de reflexión sobre el desempeño de la práctica docente, pero también, impulsar el desarrollo de pensamiento complejo en los estudiantes, a través de una reflexión personal. Un método de investigación que permite mapear procesos de largo alcance, así como la sistematización de la intervención que se decide implementar, para que una vez concluido, sea posible integrar los planes de mejora continua. Siempre con la intención de fortalecer, tanto los aprendizajes como la reflexión crítica de los estudiantes. De acuerdo con Latorre (2005), existen diferentes modelos de investigación-acción (IA): técnico, práctico y crítico emancipador. En el primero el papel del docente tiene funciones ejecutivas, porque su participación en el diseño instruccional es reducido o nulo. En el segundo, el profesor tiene el papel central, brindando un diseño que parte de los marcos contextuales personalizados, mismos que le permiten identificar problemas en el sistema educativo del cual es miembro.

Finalmente, el modelo crítico emancipador, que fue el modelo seleccionado para

el diseño de implementación de las narrativas transmediales, permitiendo realizar transformaciones profundas en los procesos de enseñanza- aprendizaje, de forma colaborativa con los estudiantes y buscando de manera consciente la forma de apropiarse del mundo. En este proceso, los alumnos son participantes conscientes del proceso transformador, por lo que cuentan con la posibilidad de reflexionar y dialogar en espacios propios sin la intervención directa, cargada por relaciones de poder, que se establecen en el aula (Colmenares et. al., 2008). La investigación cuenta con cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión.

Como parte de la fase diagnóstica, en esta investigación, se realizaron dos encuestas y una entrevista semiestructurada, para rescatar la opinión de los diferentes agentes educativos que están involucrados en el proceso de formación en el proyecto de vida de los estudiantes. Misma que se puede consultar en el capítulo 1.

La primera etapa (planificación), se realiza una investigación que permita diseñar las estrategias de intervención que se utilizarán, así como el tiempo de la misma y los instrumentos que permitirán medir los resultados de dicha intervención, este proceso es sumamente complejo, por lo que se recomienda no apresurarse en su diseño y considerar todos los factores internos y externos que rodean la situación pedagógica, así como los sujetos sociales que se ven involucrados en el proceso. Para su mejor visualización se diseñó el siguiente diagrama de Ishikawa, en el que se describe el proceso. Debido a que la investigación se dividió en dos ciclos, es importante mencionar, que el primer ciclo no requirió de habilidades digitales para su implementación. Se diseñaron tres actividades, para ser implementadas en las evaluaciones parciales que tienen el sistema semestral. El segundo ciclo fue prediseñado, considerando posibles modificaciones al finalizar el primer ciclo de intervención, sin embargo, se proyectó considerando la mediación de la tecnología y ampliando las rutas migratorias por las que viajarían las narraciones para culminar el video de Proyecto de vida.

En consecuencia, ambos ciclos podrían ser considerados como un contínuum que permite al estudiante profundizar en el análisis de la identidad, así como de los

factores familiares y sociales que influyen en la toma de decisiones y el impacto tecnológico que tiene en su vida personal el vivir entre dos dimensiones tempo espaciales. Sin perder de vista que el proceso mismo de proyectar a futuro no tiene un principio ni un fin, es decir, que se convierte en un trayecto que realizamos, de manera consciente o inconsciente, y sobre el que vale la pena trabajar, para evitar ser víctimas del azar o de las condiciones externas.

Figura 10

Diseño de intervención didáctica



Fuente: Elaboración propia

En un tercer momento, se analizan los resultados obtenidos luego de la intervención. Para ello es necesario el procesamiento de la información, a partir de las técnicas seleccionadas para su recolección. Debido a que la construcción del proyecto de vida a través del video se nutrió de la participación narrativa en diferentes formatos, se determinó que cada uno sería analizado de manera particular y utilizando las estrategias más adecuadas para el rescate de la información. Si bien el objetivo principal es impulsar en los estudiantes la construcción de proyectos de vida, utilizando como dispositivo pedagógico a las narrativas transmediales, Scolari (2019, p. 115) menciona la importancia de rescatar los discursos que emergen de manera oral, escrita y simbólica en dichas prácticas. Porque ello nos permite aproximarnos con mayor claridad al objeto de estudio y diseñar estrategias didácticas más efectivas en el futuro. A continuación, se presentan las técnicas utilizadas para analizar las narrativas:

Tabla 2

Técnicas para la interpretación de resultados.

Narrativa transmedia	**Técnica de análisis de la información**
Primer ciclo de intervención	
Focus Group	Análisis de Contenido
Narrativa escrita autobiográfica	Análisis del discurso Estereotipos de Género Identidad Familia
Cuestionario	**Análisis de contenido**
Segundo ciclo de intervención	
Narrativa visual	Semiología de la imagen
Podcast	Análisis de contenido
Video Proyecto de vida	Netnografía

Nota: Elaboración propia.

Finalmente se presentan los resultados, concluyendo el ciclo general, mismo que deberá reflexionarse para integrar actualizaciones que permitan un rediseño más efectivo para volver a comenzar.

Como ya se mencionó, a través de la espiral de ciclos propuestos por Kemmis y Mctaggart (1992), se desarrolló una intervención de dos ciclos, marcados por el calendario escolar, por lo que cada ciclo se implementó en transcurso de un periodo semestral. De igual forma, se determinó que el primer ciclo estuviera centrando en el desarrollo de prácticas narrativas tradicionales, mientras que el segundo tendría un diseño fuertemente inclinado hacia el desarrollo de narrativas digitales.

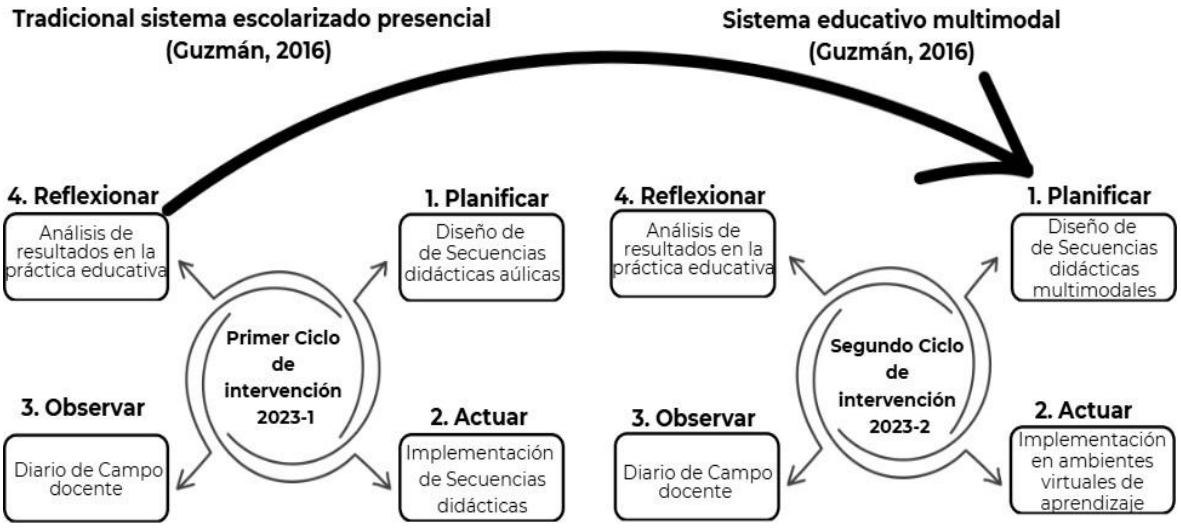
3.2 Diseño de intervención didáctica

Considerando que la metodología exige ciclos de intervención debidamente diseñados, se determinó que el primer ciclo tuviera una participación asociada al tradicional sistema escolarizado presencial (Guzmán, 2016), en el que estudiantes y profesores interactúan en espacio y tiempo de manera directa y con recursos diseñados para tal efecto. Mientras que el segundo ciclo consideraría intervenciones con el uso de herramientas tecnológicas, atendiendo a un modelo multimodal.

En ambos ciclos, la intención consistió en que cada uno de los productos, a pesar de ser independientes, contribuyera a la creación final de un video en el que los estudiantes narraran su proyecto de vida, considerando las dimensiones de modelo bio-ecológico de Bonfenbrenner(2000) -Belsky (1981).

Figura 11

Investigación-Acción dos ciclos de intervención.



Nota: Elaboración propia con base en el modelo Kemmis y McTaggart (1992).

Como se mencionó en el capítulo 2, la adolescencia media, es una etapa que se caracteriza por transformaciones determinantes en la identidad del ser humano, la toma de decisiones independientes es uno de los procesos a los que deben enfrentarse los jóvenes, aunado a los cambios repentinos de humor, alto sentido de pertenencia entre sus pares y toma de decisiones impulsivas (Papalia, 2012). La delimitación de patrones de comportamiento ampliamente estudiados, así como el cambio conductual presente en las generaciones (Gen Z), nos permiten identificar los factores de riesgo a los que están expuestos, destacando el consumo de sustancias nocivas, inicio de vida sexual poco responsable, violencia, desórdenes alimenticios y depresión (Breinbahuer & Maddaleno, 2005). La ausencia de un proyecto de vida integral les impide reflexionar sobre las implicaciones y el impacto que las decisiones tomadas en esta etapa de la vida pudieran tener en el corto,

mediano y largo plazo.

Derivado de los procesos de evaluación parcial, se determinó que cada actividad estuviera enmarcada dentro de los momentos didácticos establecidos para tal efecto en el calendario, esto permite que los estudiantes tengan claridad sobre los procesos de aprendizaje, así como de la trayectoria que seguirá la intervención, mismas que se explicó en las sesiones de encuadre, solicitando la autorización para difusión de los resultados, tanto de ellos como de los padres de familia, al ser menores de edad, guardando siempre el anonimato de los participantes. De igual forma, se les informó que el formato de uso de imagen que firman ellos y sus padres al ingresar al sistema educativo y que forma parte de su expediente escolar, incluye el uso de imagen para desarrollo educativo e investigativo de la institución. La primera observación registrada en el diario de campo se relacionó con la recolección de dichos documentos, a pesar de que todos los alumnos afirmaron que no tenían inconveniente, la recolección en su totalidad de las cartas se extendió hasta por un mes, los argumentos principales era que la habían olvidado o que la habían perdido. Mientras que, en las cartas de los padres de familia, el argumento es que eran limitados los espacios de convivencia, por lo que olvidaban firmar los documentos.

3.3 Participantes

El plantel 06 Corregidora, de CECYTE Querétaro, cuenta con una población promedio de 1500 estudiantes. A pesar de que el nivel educativo de Educación Media Superior marca una deserción elevada tanto a nivel Estatal como a nivel nacional, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia a la Educación (INEGI, 2021), el plantel se encuentra ubicado en una zona con un alto índice de migración interna, por lo que las bajas que los estudiantes solicitan cada semestre son sustituidas por jóvenes que se encuentran en lista de espera, para incorporarse a la institución.

Para el desarrollo de la investigación se contó con la participación de estudiantes de tres grupos a cargo de la investigadora. Desde el enfoque de investigación-acción, los participantes no se conciben como una “muestra” seleccionada de manera externa, sino como sujetos que forman parte del contexto

educativo en el que se implementa la intervención y que, de manera voluntaria, deciden involucrarse en el proceso de reflexión y mejora de la práctica. En este sentido, se invitó a participar a los tres grupos bajo responsabilidad docente, cada uno conformado por 48 estudiantes, sumando un total de 144 alumnos con una edad promedio de 15 años. Su participación no fue obligatoria, sino basada en el consentimiento y la disposición a colaborar en las actividades propias del proceso investigativo.

Es importante mencionar que la investigación se realizó en el turno vespertino que se caracteriza por tener un comportamiento irregular en términos académicos, con un alto índice de ausentismo, ocasionado por la necesidad de apoyo en las actividades económicas y del hogar, así como bajo desempeño en el aula, relacionado con la falta interés a los procesos de formación. Debido a que se trata de bachillerato tecnológico, la conformación áulica mantiene una relación directa con la especialidad que los estudiantes deciden cursar. Esto ocasiona concentración de población masculina en especialidades como Mecatrónica y concentración femenina en especialidades como Procesos de gestión administrativa, lo que profundiza significativamente las diferencias en el desempeño escolar.

Pese a las condiciones arriba descritas, se puede afirmar que la población estudiantil tiene una actitud regularmente positiva frente al personal docente, y el gran número de horas que pasan en la institución permite generar rapport entre estudiantes y maestros, por lo que la mayoría de tiempo se genera un ambiente de cordialidad y respeto.

El plantel cuenta con un psicólogo en Departamento de tutoría para el turno vespertino. En ciclos escolares recientes, se ha observado una alta rotación en la plaza del área de psicología, lo que ha implicado cambios frecuentes en la persona responsable de brindar acompañamiento a los estudiantes. Esta situación dificulta la construcción de vínculos de confianza con el alumnado, ya que el establecimiento de una relación terapéutica o de orientación requiere continuidad, tiempo y estabilidad en la figura profesional que ofrece el apoyo. Este fenómeno refuerza la relación con el personal docente, que termina por otorgar contención

en momentos de crisis.

Previo a la pandemia, el psicólogo escolar se concentraba en brindar apoyo a los estudiantes con un desempeño escolar bajo, pero en retorno a los salones se disparó la presencia de ataques de pánico y crisis emocionales, por lo que su labor se centra la mayor parte del tiempo en brindar contención a situaciones límite. Labor complicada, considerando que el turno vespertino alberga 650 estudiantes, en promedio.

Otra de las transformaciones que se manifestaron después de la pandemia fue la falta de interés en las aulas, por lo que los índices de reprobación se elevaron considerablemente, generando estrategias de recuperación en el mismo semestre, esto reduce el trabajo grupal casi un mes, porque hay que concentrarse en los estudiantes con riesgo de reprobación, liberando al resto del grupo de actividades. También existe la figura de un encargado de orden, que tiene la función de vigilar que los estudiantes permanezcan en el aula, por lo que, a menos que se encuentren realizando actividades al aire libre, en compañía del docente y previamente reportadas en la planeación didáctica y justificadas ante la jefatura de docentes, las áreas comunes deben permanecer despejadas.

Durante el confinamiento, la escuela trabajó con un sistema a distancia, organizando el trabajo en sesiones síncronas, que se cubrieron de la siguiente manera: el docente tenía la obligación de brindar hasta el 50% de clases en línea del total de la carga horaria, el resto del tiempo se dedicaría evaluar actividades; los alumnos sin ingreso ni entregas debían ser reportados semanalmente al departamento de tutorías. El repositorio para la entrega de actividades fue Classroom. Debido a que en los hogares se contaba con poca disponibilidad de computadoras, los padres de familia realizaron esfuerzos para dotar a sus hijos de un recurso que les permitiera atender a las actividades que se solicitaba en las plataformas. De esta manera fue que la pandemia transformó las dinámicas en el aula, en las que anteriormente, el 80% de los estudiantes carecían de dispositivos móviles, y al regresar, el 100% contaba con celular.

Como acuerdo institucional, se decidió que, a partir del regreso, se mantendrían las aulas virtuales, para tener un soporte que permitiera comunicación los

estudiantes, en caso de enfermedad, ausentismo y/o comisiones académicas que alejan al docente del aula. La noticia no fue grata para los estudiantes, quienes consideran que hay una doble dimensión educativa que atender.

El departamento de tutoría analizó la situación a través de entrevistas y encuestas y como recomendación al Departamento Académico, solicitó que dentro de la planeación académica quedaran claros los canales de comunicación, especialmente, los productos entregables.

En los primeros semestres tras el confinamiento, el plantel gestionó la vinculación de todas las cuentas institucionales, de tal suerte que los estudiantes recibían notificaciones cada que se asignaba o estaba por vencerse una actividad. Sin embargo, con el paso de los semestres, se descartó la práctica y con mucha frecuencia los estudiantes reportan que la falta de entregas es más una cuestión de olvido. Esto demuestra que tampoco cuentan con estrategias en el manejo del tiempo digital, y el uso de herramientas como Calendar no se encuentran dentro de sus prácticas cotidianas.

Todos los salones cuentan con dos jefes de grupo, que tienen la función de transmitir al resto de grupo los comunicados oficiales, así como servir de vínculo directo con los docentes. Por lo que este canal se ha convertido en un medio a través del cual se transmiten materiales y se les recuerda a los estudiantes fechas sobre entregas de productos importantes en los criterios de evaluación. Aunque la indicación es que solo los jefes de grupo mantengan comunicación por este canal con los docentes, es frecuente, que se comparta el número y que ante situaciones críticas los estudiantes entablen una comunicación directa, para mantener discreción.

La papelería de la escuela también ha tenido transformaciones evidentes, los materiales físicos ha dejado de ser la norma, incluso las impresiones de documentos han tenido un descenso frente a la famosa recarga exprés. Cuando los estudiantes solicitan una actividad grupal, mediada por tecnología, es común que soliciten permiso para acudir a la papelería para solicitar una recarga, la encargada de la papelería lleva registro de estas, reportando días con hasta 200 recargas entre los dos planteles. A pesar de que el plantel cuenta con apoyo por parte de Fundación

Telmex y CFE que otorgan internet, la capacidad resulta insuficiente para atender a una población tan elevada.

En conclusión, el plantel enfrenta desafíos significativos derivados de la deserción escolar, la migración interna y la adaptación a nuevas realidades postpandemia. A pesar de las dificultades en términos de asistencia, desempeño académico y salud emocional, la institución ha implementado diversas estrategias para evitar la deserción escolar, la integración de herramientas digitales y la comunicación entre estudiantes y docentes ha sido un medio para lograrlo. Sin embargo, hay pendientes en los que se debe trabajar con los adolescentes: la gestión del tiempo (tanto en la dimensión física como digital) y la falta de conectividad efectiva, para optimizar el proceso educativo. La experiencia demuestra que es necesario reforzar los esfuerzos para crear entornos de aprendizaje más eficientes y accesibles.

3.4 Primer ciclo de intervención con sistema escolarizado tradicional

En esta etapa de la investigación, se trabajó con tres técnicas de recolección de la información en el aula: Focus group, narrativa escrita autobiográfica y Cuestionario abierto. A continuación, se presenta el diseño de implementación que se utilizó frente a los grupos.

3.4.1 **Focus group**

Técnica de dialogo colaborativo que surge en el campo de las ciencias sociales con el objetivo de rescatar opiniones y puntos de vista sobre temas particulares. Pese a que tiene gran influencia en los estudios de mercado, también ha sido utilizada en escenarios educativos por su potencia en el desarrollo dialógico y generación de pensamiento crítico. Siguiendo la propuesta de Ñaupas, et. al. (2014), se rescatan los elementos particulares para su ejecución:

Tabla 3

Elementos previos al Focus Group

1) Un ambiente físico confortable, libre de ruido. 2) Grupos que oscilan entre los 5 y los 12 participantes 3) Homogeneidad en los participantes en cuanto a la experiencia de vida (edad, contextos sociohistóricos y económicas similares, nivel educativo) 4) Tiempo de ejecución mínimo de 60 minutos y máximo de 90 minutos. 5) Participación de un moderador para dirigir el dialogo con preguntas específicas. Regulando la participación equilibrada de todos los participantes. 6) Elaboración de un guion general con preguntas detonadoras. 7) Asignación de un relator físico y/o digital para la captación de la información que posteriormente será codificada.

Nota: Elaboración propia con base en Ñaupas et. al., (2014).

La implementación de la técnica se diseñó considerando 7 sesiones para su implementación. La primera sesión consistió en dar a conocer los objetivos de la actividad y solicitar la organización de los equipos de trabajo, por lo que, de manera libre, los estudiantes se organizaron en grupos de 5, considerando que el grupo cuenta con 48 estudiantes en promedio, en cada grupo se contó con la formación de 10 integrantes. En esa misma sesión, se les dio a conocer los ejes que se desarrollarían en cada una de las cinco sesiones de focus group, previamente abordados en sesiones anteriores: Ontosistema, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema.

En la segunda sesión, los estudiantes conocieron las preguntas detonadoras del guion general para el desarrollo de focus group, se organizaron para seleccionar en cuál de las sesiones participarían, aclararon dudas con el docente y presentaron el orden de participación. Como actividad de estudio independiente, se solicitó que esbozaran una respuesta para las preguntas que se les asignaron de acuerdo con su orden de participación, a esta estrategia se les conoce como grupo plus y tiene como objetivo anticipar la participación efectiva, así como generar sensibilización en el tema en los integrantes del mismo (Martínez, 2021).

En las siguientes cinco sesiones se realizaron los focus group, con una duración aproximada de 60 minutos, organizados en grupos de 10 integrantes (un miembro de cada uno de los equipos conformados previamente). Quienes se apoyaron de un guion personal para la participación individual.

Tabla 4

Estructura de las sesiones de acuerdo con la participación

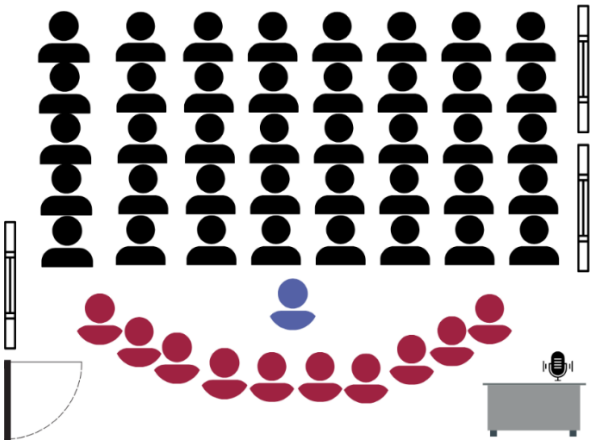
Número de participantes por aula	10
Espectadores promedio por aula	38
Duración de la sesión en minutos	60
Total de sesiones por grupo	5
Total de grupos	3

Nota: Elaboración propia

Ante la imposibilidad de aislar al resto del grupo, estos debieron permanecer en el aula, tomando notas de lo que sus compañeros compartían. Para la recolección de la información se contó con grabaciones de audio durante las sesiones. La estructura del tiempo y espacio se organizó de la siguiente manera:

Figura 12

Composición espacial en las sesiones del Focus group



Nota: Elaboración propia

Sesión 1.- Eje de dialogo: Ontosistema, entendido como el sistema de valores y creencias que el individuo ha construido a lo largo de la vida, se relaciona directamente con variables intrasubjetivas. (Belsky, 1980).

Tabla 5

Preguntas detonadoras ontosistémicas

Exploración del Ontosistema	
Preguntas detonadoras	**Categorías relacionadas**
1.¿Cómo definirías tu personalidad?	**Construcción de la Personalidad** **Perspectiva nomotética**: Identifica necesidades, motivos, los mecanismos, los rasgos, los esquemas, las defensas. **Perspectiva ideográfica:** analiza como la personalidad de un individuo es el resultado de una historia única de experiencias contextuales y factores biológicos (Gantivia, 2009).
2. ¿Cuáles son los atributos que puedes reconocer en tu persona?	
3. ¿Qué atributos te gustaría integrar a tu vida?	
4. ¿Qué lugar ocupas en tu familia?	
5. ¿Cuáles consideras que son los valores más importantes en tu vida?	

Nota: Elaboración propia

Sesión: 2.- Eje del dialogo: Microsistema, que manifiesta a través de los entornos en los que el individuo puede interactuar con otras personas, construyendo nuevos procesos de apropiación del mundo. (Bonfenbrenner, 1987, p. 41)

Tabla 6

Preguntas detonadoras Microsistémicas

Exploración del Microsistema	
Preguntas detonadoras	**Categorías relacionadas**
1. ¿Qué papel ocupa la escuela en tu vida?	**Formación educativa:** Valoraciones que los estudiantes le otorgan al sistema educativo actual, así como elemento que permite mejoras en las condiciones de vida.
2. ¿Qué elementos consideras importantes para la continuidad de tus estudios?	
3 ¿Cómo podrías definir la relación con tu familia?	**Familia:** Núcleo social que determinada rasgos de la identidad y que en la adolescencia tiene un segundo lugar en la escala valorativa.
4. ¿Qué tan hábil te consideras para hacer nuevos amigos?	**Amigos:** Entorno de socialización que permite fortalecer rasgos de identidad etaria en la adolescencia.
5. ¿Crees en la existencia de Dios y profesas alguna religión?	**Religión:** Sistema de creencias relacionado con la existencia de Dios.

Nota: Elaboración propia

Sesión: 3.- Eje del dialogo: Mesosistema que atiende a las relaciones que se establecen entre los diferentes microsistemas. (Bonfenbrenner, 1987, p. 44)

Tabla 7

Preguntas detonadoras Mesosistémicas

Exploración del Mesosistema	
Preguntas detonadoras	**categorías relacionadas**
1. ¿Aún mantienes relaciones con amigos de la Secundaria?	**Amigos - Escuela:** Vinculación que se establecen en los entornos educativos institucionalizados.
2 . ¿Consideras que la Pandemia modificó las dinámicas de interacción entre tus amigos?	
3 . ¿Qué actividades recreativas realizas con tus amigos de la escuela actualmente?	
4. ¿Tus padres y tu profesan la misma religión?	**Familia - Creencias religiosas**: Vinculación que se establece entre el sistema de creencias religiosas y la familia.
5. ¿Qué actividades comparten en este ámbito de tu vida?	

Nota: Elaboración propia

Sesión: 4.- Eje del dialogo: Exosistema, que corresponde al entorno que se encuentra fuera del ámbito cotidiano del individuo, pero que igual influye de manera indirecta en su vida. (Bonfenbrenner, 1987, p. 261) Este nivel es muy importante porque explora las posibilidades de continuidad en la formación educativa.

Tabla 8

Preguntas detonadoras Exosistémicas

Exploración del Exosistema	
Pregunta detonadora	**Categorías relacionadas**
1. ¿Qué te gustaría estudiar cuando concluyas el bachillerato?	**Universidades**: identificación de oferta educativa en el Estado que Querétaro para la continuidad de los Estudios de Educación Superior, considerando los recursos personales y familiares: Universidad públicas Estatales Universidades tecnológicas Estatales Universidades privadas Universidades en el otro Estado o País.
2. ¿La especialidad que has elegido tiene que ver con tus intereses profesionales?	
3. ¿En qué Universidad te gustaría estudiar?	

4. ¿Cuántos parques industriales tiene nuestro Estado?	**Industria:** Querétaro forma parte del Corredor económico del Bajío, dando como resultado un crecimiento industrial constante en determinadas ramas como la aeronáutica-automotriz y mecatrónica, por lo que se convierte en el entorno de posibilidades laborales futuras.

Nota: Elaboración propia

Sesión: 5.- Eje del dialogo: Macrosistema, correspondiente a las creencias, cultura y subculturas que permean en la Era de la información y en todos los sistemas anteriores. (Bonfenbrenner, 1987, p. 281)

Tabla 9

Preguntas detonadoras macrosistemicas

Exploración del Macrosistema	
Pregunta detonadora	**Variables relacionadas**
1.¿Cuántas horas pasas frente a algún recurso tecnológico? (internet, redes sociales, podcast, streaming, videojuegos, etc.)?	**Era tecnológica**: Transformación que ha tenido la cultura a partir del contacto con el internet: La dimensión cultural, es decir, el sistema de valores, creencias y formas de construir mentalmente una sociedad es decisiva en la producción y las formas de internet (Castells, 2007, p. 5).
2.¿De qué manera los medios de comunicación configuran algunas de las ideas que tienes sobre lo que el mundo es o debería ser?	
3.¿Cómo describirías tu relación con la tecnología?	
4.¿Cuándo estás investigando un tema en general, cuáles son los pasos que sigues para obtener información?	

Nota: Elaboración propia

Cada estudiante participó respondiendo 2 preguntas con una duración aproximada de 3 minutos, de esta manera todos tuvieron la posibilidad de aportar en el dialogo colaborativo.

3.4.2 Narrativa escrita autobiográfica

La enseñanza del español como lengua materna, requiere de técnicas que habiliten las cuatro competencias comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. En ese orden de complejidad es que los individuos las van desarrollando a lo largo de la vida. Por lo que la educación media superior es un

escenario ideal para el fortalecimiento de la escritura (Calvo y Villanueva, 2022).

Como se mencionó en el capítulo dos, el ejercicio narrativo resulta ser una excelente herramienta para el desarrollo de pensamiento complejo, además de que permite profundizar en la comprensión del mundo interior y exterior (Brunner, 2015). Más allá de que las historias contadas, que pueden ser reales o ficticias, permiten al autor generar un orden lógico de cómo se ha conformado su realidad particular, a partir la interpretación de las experiencias vividas.

> El lenguaje, para el biógrafo o el autobiógrafo, no es solamente un objeto o una estructura, sino una mediación por la cual se crean los significados. Los escritores y oradores se dirigen hacia la realidad biográficamente significada. La interrogante es, como el sujeto, escrito y hablado, se apropia de este pronombre yo, el cual es un signo vacío, hasta que es poseído (Cortés, 2007, p. 273).

Además, afirma Cortés (2007), que el relato autobiográfico siempre tiene una contraparte para la que se escribe, y es ese otro, en el que se piensa cuando se desarrolla el proceso literario, por lo que se diseña a partir de la Figura que quiere que el otro construya del “yo”.

Diferentes aproximaciones en el marco educativo consideran que uno de los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI es aprender a ser (Delors, 1996); entendido como el desarrollo de competencias asociadas a la producción de sentido en un mundo cambiante, establecimiento de metas y planteamiento de rutas de ejecución, así como posibilidad de identificar, fortalecer y reconocer debilidades para trabajar en ellas (Scott, 2015). Considerando lo anterior, se determinó que, en el marco del proyecto de vida, la elaboración de la narrativa escrita autobiográfica es una estrategia adecuada para conducir a los procesos mencionados.

No cuenta con un formato de implementación único en el aula, por lo que cada diseñador pedagógico establece los lineamientos, con base en las intenciones de la implementación. Ello se debe en gran medida a que los textos narrativos se inscriben en el campo de la creación literaria, por lo que no guardan un formato

estructurante, como es el caso de otros géneros literarios.

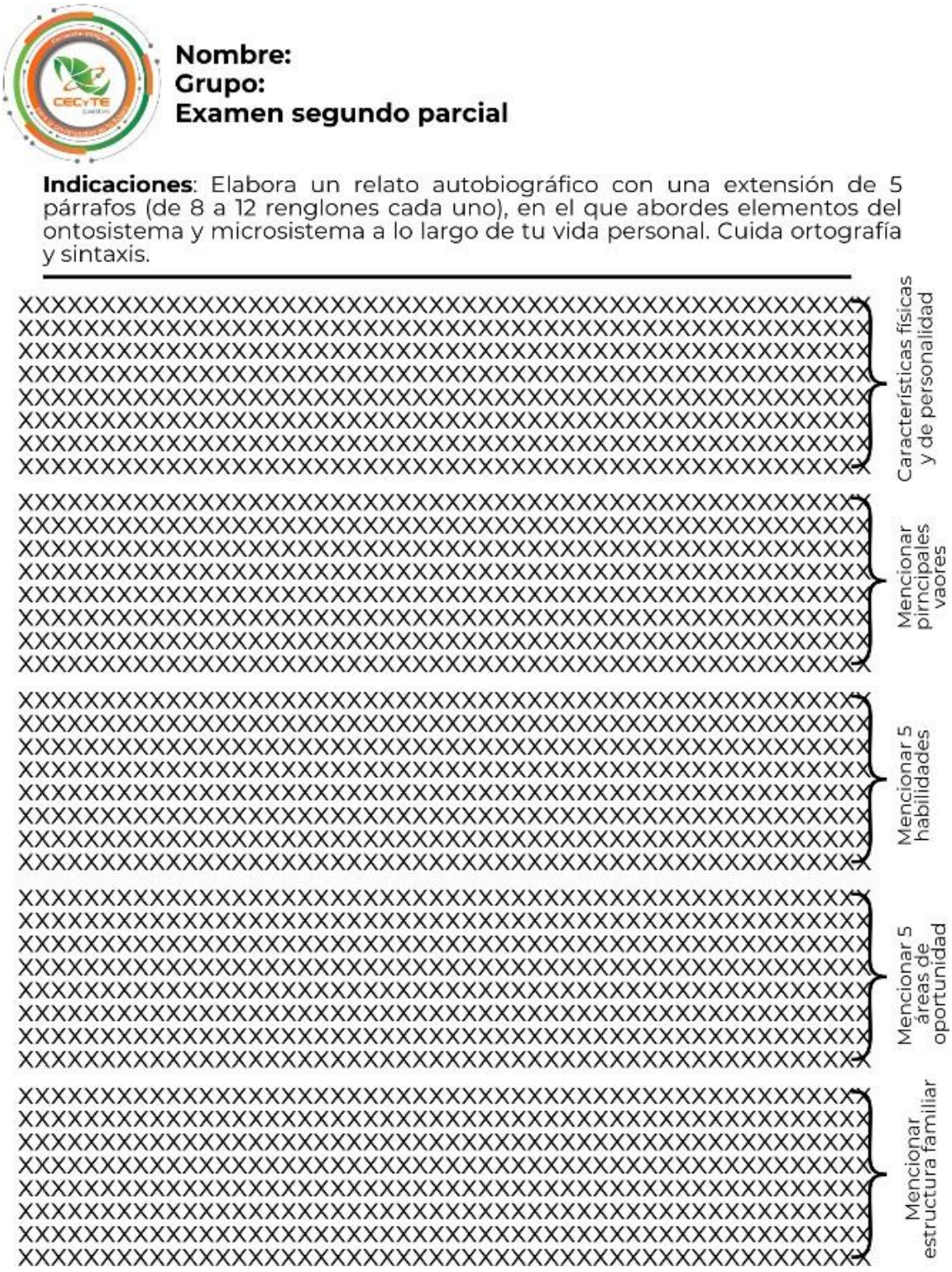
Para la implementación en la presente investigación, se diseñó una intervención didáctica de tres sesiones, en la primera sesión se realizó la reactivación de aprendizajes previos asociados al Focus Group, haciendo hincapié en las dimensiones del modelo ecológico Bronfenbrenner-Belsky.

En la segunda sesión se presentó la Narrativa como género literario y los subgéneros, entre los que encontramos la autobiografía. Se solicitó a los estudiantes que investigaran al respecto, elaborando un mapa conceptual para su identificación.

En la tercera sesión, se les explicó que la evaluación sumativa consistiría en el desarrollo de un relato autobiográfico, con una extensión mínima de 5 párrafos. En la cual deberían atender, por lo menos, a dos dimensiones concéntricas del Proyecto de vida: Ontosistema y microsistema. Para su ejecución, los estudiantes contarían con 55 minutos, por lo que debería articular el discurso de manera tal que cubrieran con los elementos solicitados. A continuación, se muestra el formato presentando en el proyector del aula, para orientar el desarrollo narrativo. Podría resultar ocioso, pero considerando la problemática que presentan los estudiantes para seguir indicaciones, los esquemas gráficos resultan ser de gran ayuda en la comprensión de estas.

Figura 13

Narrativa escrita autobiográfica



Nota: Elaboración propia

3.4.3 Cuestionario

El cuestionario como técnica de investigación tiene ventajas y desventajas. Tal como se presenta en la teoría metodológica, el cuestionario tiene que diseñarse considerando la intencionalidad, así como los siguientes elementos (Ñaupas, 2014).

1. Nombre la institución
2. Preguntas sociodemográficas
3. Indicaciones claras
4. Diseño de preguntas: abiertas, cerradas, dicotómicas o politómicas
5. Conocimiento suficiente sobre la temática abordada
6. Extensión equilibrada

En el tercer parcial, se diseñó una técnica para rescatar núcleos de contenido sobre las diferentes dimensiones revisadas a lo largo del semestre. El diseño se determinó a través de la fusión de las preguntas que orientaron el focus group, para darles a los estudiantes una segunda oportunidad de desarrollar, ahora en la dimensión escrita, elementos inherentes al diseño de un proyecto de vida. La fusión de las preguntas invita al desarrollo de organización narrativa a través de estructuras semánticas, organizadas en párrafos.

Si bien es cierto que algunas preguntas pueden resultar coincidentes con la narrativa escrita autobiográfica, en esta ocasión se solicita una respuesta más breve, permitiendo al estudiante una reformulación del discurso, proceso que se vincula con la capacidad de reorganización y síntesis en el pensamiento complejo, reforzando el planteamiento de las narrativas transmedia, en el que un mismo universo narrativo tiene reconfiguraciones constantes, en las que encontraremos coincidencias pero también disidencias. Sin que una niegue a la otra, solo se manifiesta como una nueva propuesta narrativa en el discurso de los jóvenes.

Figura 14

Formato de Cuestionario abierto.

Nombre:
Edad:
Sexo:

Indicaciones. - Responde el siguiente cuestionario,, con total sinceridad y cuidando la extensión solicitada (entre 5 y 8 renglones por pregunta)

1. ¿Cómo definirías tu personalidad, considerando los atributos que puedes reconocer en tu persona y aquellos que te gustaría integrar en tu vida?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

2. ¿Cómo se conforma tu familia y cuáles consideras que son los valores más importantes en tu vida?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

3. ¿Qué papel ocupa la escuela en tu vida y qué elementos consideras importantes para la continuidad de tus estudios?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

4. ¿Cómo podrías definir la relación con tu familia y qué tan hábil te consideras para hacer nuevos amigos?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

5. ¿Aún mantienes relaciones con amigos de la Secundaria y qué actividades recreativas realizas con tus amigos de la escuela actualmente?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

6. ¿Tus padres y tu profesan la misma religión y qué actividades comparten en este ámbito de tu vida?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

7. ¿Qué te gustaría estudiar cuando concluyas el bachillerato y en qué Universidad te gustaría hacerlo?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

8. ¿Cuál es la principal actividad industrial de Querétaro y cuántos parques industriales tiene nuestro Estado?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

9. ¿Cuántas horas pasas frente a algún recurso tecnológico (internet, redes sociales, podcast streaming, videojuegos, etc.) y cómo describirías tu relación con la tecnología y por qué?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

10. ¿De qué manera los medios de comunicación configuran algunas de las ideas que tienes sobre lo que el mundo es, o debería ser y cómo crees que impacta la globalización en tu vida?

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Nota: Elaboración Propia

3.5 Diseño del segundo ciclo de intervención, sistema educativo multimodal con uso de herramientas tecnológicas.

Como se mencionó en el capítulo 1, la característica principal del sistema educativo multimodal reside en flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporando el uso de herramientas tecnológicas y digitales en las dinámicas educativas. A partir de ello, se diseñó un segundo ciclo de intervención, desde una perspectiva multimodal, que permitiera dar continuidad a la construcción del proyecto de vida. Siguiendo la dinámica del primer ciclo de intervención, el diseño comprendió tres técnicas de recolección, alineadas a los periodos de evaluación del segundo semestre.

3.5.1 El podcast como estrategia para reflexionar en torno a elementos macrosistémicos: pros y contras de la tecnología en mi vida

En los últimos años, el podcast se ha consolidado como un recurso con alto potencial educativo dentro de las intervenciones didácticas. Su crecimiento responde a un conjunto de condiciones sociales, culturales y tecnológicas que han favorecido formatos centrados en la conversación, el intercambio de ideas y el abordaje de temas cercanos a la experiencia cotidiana. Debido a ello, se trata de un formato reconocible para el estudiantado, tanto por su estructura como por las dinámicas comunicativas que activa durante su producción y escucha.

El surgimiento del podcast se ubica a inicios del siglo XXI, vinculado con la posibilidad de descargar y reproducir archivos de audio de manera flexible en distintos momentos y espacios. El término suele atribuirse a Ben Hammersley, a partir de la articulación entre las nociones de distribución bajo demanda y transmisión. En la literatura especializada existe coincidencia en que, para diseñar un podcast, es necesario definir con claridad el público objetivo, el contenido temático, la duración estimada, el número de emisiones o participaciones, los requerimientos técnicos, el proceso de edición y las consideraciones éticas o legales relacionadas con el uso de materiales sonoros.

Los estudios recientes que analizan el podcast desde una perspectiva

educativa han mostrado que se trata de una herramienta pertinente para procesos de aprendizaje en contextos formales, no formales e informales. Su valor radica en que favorece la apropiación, producción y circulación de conocimiento en entornos ubicuos, es decir, en escenarios donde el aprendizaje puede producirse en distintos tiempos y lugares mediante el apoyo de tecnologías digitales. No obstante, también se ha señalado que en América Latina aún es limitada la documentación de experiencias didácticas que integren podcast en el aula, sobre todo si se compara con la producción académica de países como Estados Unidos, Canadá o Reino Unido. En ese sentido, se vuelve necesario aportar evidencias situadas que contribuyan a ampliar este campo de estudio. En el caso del plantel, la encuesta tecnológica elaborada por el área psicopedagógica mostró que el 95 % del estudiantado dispone de teléfono móvil propio, condición que favoreció la viabilidad de esta propuesta. Parte de este mismo diseño y hallazgos ya fue reportado en un artículo previo de la autora, por lo que en la tesis conviene explicitar esa relación mediante autocita (Ascencio, 2025).

Por otra parte, la fuerte exposición de las juventudes a contenidos audiovisuales, especialmente a través de redes sociodigitales, puede convertirse en una oportunidad pedagógica si esos consumos se orientan de manera intencional hacia fines formativos. Bajo esa premisa, la intervención se estructuró en cinco momentos didácticos: familiarización con el formato podcast, definición de objetivos, identificación de recursos para su realización, elaboración del guion, producción y postproducción. Para su desarrollo se contemplaron cuatro sesiones presenciales en aula y dos momentos de trabajo independiente destinados a la grabación y edición. Asimismo, se solicitó la integración de equipos de cinco estudiantes.

Con el propósito de modelar el trabajo esperado, se produjo previamente un podcast con apoyo de un equipo de estudiantes de la especialidad de Procesos de Gestión Administrativa. Para ello se contó con la colaboración de la Secretaría de la Juventud del Estado de Querétaro, a través del proyecto Núqleo, espacio que dispone de cabinas de audio, estudio y recursos tecnológicos para uso juvenil. Se gestionó el acceso a una cabina por 60 minutos para un equipo de cinco

integrantes y, una vez concluida la grabación, el archivo fue compartido por el personal técnico responsable. Este producto se presentó posteriormente a los tres grupos participantes como ejemplo orientador del nivel de profundidad, organización y tratamiento temático que se esperaba en sus producciones.

La primera fase consistió en dialogar con los grupos sobre la presencia del podcast en sus prácticas cotidianas. Las respuestas mostraron un alto nivel de familiaridad con el formato, aunque con variaciones en los hábitos de consumo cultural. A partir de ese intercambio, y mediante acuerdo colectivo, se decidió qué tipo de podcast producirían. La mayoría optó por el formato tradicional solo en audio y descartó el videopodcast. Esta elección puede comprenderse a la luz de la adolescencia media, etapa en la que la construcción identitaria adquiere un peso central, especialmente en lo relativo a la imagen frente a los otros. Cuando se les preguntó por qué preferían no aparecer en video, la razón principal fue la incomodidad ante la exposición visual, decisión que fue respetada.

En la segunda sesión se integraron los equipos de trabajo y se delimitó el eje temático general: La era digital en mi vida. Para organizar el diálogo se propusieron cuatro dimensiones de análisis: tiempo de exposición a dispositivos, redes sociales, videojuegos e inteligencia artificial. Se estableció que cada producción tendría una duración mínima de ocho minutos y máxima de veinte.

Durante la tercera sesión se trabajó en la elaboración del guion. Aunque se dejó un margen de libertad creativa en la definición del formato, se pidió que todos los equipos incorporaran una estructura básica sustentada en la literatura especializada: introducción, desarrollo y cierre. La apertura debía presentar el tema y quedar a cargo de un integrante que además asumiría la función de moderación; el desarrollo debía propiciar una participación equilibrada entre los miembros del equipo; y el cierre debía sintetizar las ideas principales mediante una breve conclusión. También se solicitó definir con anticipación el lugar de grabación, los recursos materiales requeridos y la fecha de realización.

La cuarta fase se llevó a cabo fuera del espacio escolar, por lo que el estudiantado debió organizarse mediante una lógica cercana al aula invertida y al aprendizaje colaborativo. Ello implicó poner en juego capacidades de planeación,

distribución de tareas, resolución de problemas, ejecución técnica y toma de decisiones compartidas, procesos vinculados con habilidades de pensamiento de orden superior. Una vez concluidas las grabaciones, los integrantes responsables de la edición revisaron aspectos como volumen, dicción, claridad de las intervenciones y limpieza sonora mediante programas de edición accesibles. Finalmente, los archivos terminados fueron subidos a la plataforma Classroom para su revisión.

Figura 15
Diseño e implementación del Podcast



Nota: Elaboración propia.

3.5.1 Video producción del Proyecto de vida

Una de las herramientas más utilizadas durante la pandemia para contribuir a los procesos de aprendizaje fue el video. El cual se presentó en diferentes formatos con la finalidad de fortalecer el proceso de enseñanza: cápsulas, sesiones, películas. A pesar de que fue de gran utilidad, el proceso de aprendizaje sobre las herramientas digitales para la producción de videos requiere de tiempo que muchas veces no se tiene, dada la fuerte carga curricular en el sistema educativo mexicano.

Existe en el mercado digital una variedad de editores de video que se pueden utilizar, algunos de acceso abierto y otros con licencia. De entre los más conocidos se destacan: Filmora, Vimeo, Clipcham, imovie, cyberlink, entre otros. La encuesta Top 100 toolf for learning arrojó solo un editor de video que se integra, con poca participación de acuerdo con los datos: Adobe Premiere Pro.

Otra opción que ha cobrado fuerza entre la comunidad académica es la posibilidad de convertir presentaciones en videos, a través de la herramienta de Power Point o Canva, que, a través de las nuevas funciones, permite grabar audio y video en tiempo real, así como editar y realizar modificaciones para implementar. Dentro de las herramientas de diseño digital, encontramos a Canva, que cuando hablamos de herramientas tecnológicas, ha mostrado un ascenso importante en el posicionamiento como herramienta educativa entre los estudiantes. Brinda la posibilidad de crear contenido dinámico y novedoso, generando gran popularidad entre la comunidad académica. La plataforma se presenta de manera intuitiva y se renueva constantemente para ampliar la gama de productos a diseñar en pocos minutos, permitiendo el ahorro de tiempo en el usuario. Cuenta con una clasificación que permite, de manera icónica identificar con rapidez lo que se desea realizar, clasificando por área de interés: sitio web, video, presentaciones, redes, infografías, curriculum, póster, banners, flyers, invitaciones, historietas, boletos, fondos de pantalla, portada de libro, entre muchos más.

Además, cuenta con integración de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) por lo que tiene compatibilidad con plataformas como

Classroom, Canva, Microsoft Teams, Schoology, Blackboard, entre otros. Con la llegada se la inteligencia artificial al mercado tecnológico también estableció alianzas con Chat GPT, para el diseño de lienzos.

Tanto los estudiantes como los docentes con dominio institucional tienen acceso totalmente gratuito al contenido en su totalidad, por lo que pueden hacer uso de los recursos sin marcas de agua o limitantes como el cambio de dimensiones en un diseño. Además, recientemente se lanzó la convocatoria Education Creators, por lo que actualmente se encuentra reclutando docentes para el diseño de contenido educativo (documentos de trabajo, presentaciones, videos, libros) que posteriormente será compartido con la comunidad mundial. Los avances de investigación en educación tecnológica la posicionan como una de las grandes herramientas en el aprendizaje visual (González, 2018; Vaca y Díaz, 2023; Cerpa y Camacho, 2022).

Para este ciclo de investigación, se diseñó una secuencia de 5 sesiones, para producir material visual que acompañaría al video. Se solicitó el uso de la herramienta para el diseño de la presentación, dejando la posibilidad abierta para la elaboración del video, con voz en off.

En la primera sesión, se trabajó en el laboratorio de Cómputo, por lo que se programó previamente la visita al mismo. Debido a que el plantel cuenta con la espacialidad de Programación, el laboratorio presenta alta demanda, limitando el acceso para brindar acompañamiento en las instrucciones. Se asignó un único día para el uso de las mismas. En 2022, el plantel Corregidora fue beneficiario de un programa de apoyo Federal para reemplazar las computadoras. Eso permitió que los 48 estudiantes de cada grupo contasen con equipo de calidad para el diseño del video.

Cabe mencionar, que los estudiantes tienen un alto grado de familiaridad con el uso de aplicaciones en dispositivos móviles, por lo que, durante la sesión, algunos prefirieron descargar la aplicación móvil y trabajar desde sus dispositivos personales.

Se realizó un repaso general sobre las opciones de diseño digital que ofrece la herramienta, hasta llegar a video. Estuvieron jugando con opciones de diseño

preestablecidas y crearon un borrador. Debido a que cuentan con el dominio institucional, se les brindó la posibilidad de redimensionar el diseño en caso de que la presentación tuviera cambios.

En la segunda sesión se les solicitó que recuperaran las imágenes presentadas en la actividad "Mi acervo fotográfico", en la que habían seleccionado del banco de imágenes que albergan en sus redes sociales, entre 5 y 10 imágenes asociadas a su Historia de vida, así como las fotos de la Historia Familiar. Si bien las fotos tenían total libertad de expresión, se recomendó evitar incorporar imágenes que se asociaran a valores negativos como el consumo de alcohol o drogas, o exacerbación del erotismo.

En la tercera sesión se integraron las imágenes, intentando crear una presentación que contará el pasado, presente y futuro a través de las dimensiones establecidas. Recordando que el tiempo de duración debía de oscilar entre 6 y10 minutos. En la cuarta sesión se solicitó que crearan un discurso oral, que permitiera ir narrando cada una de las dimensiones del modelo ecológico, de tal suerte que se conformara una narrativa dinámica y entretenida. Rescatando las tareas pasadas, para transmutar los relatos narrativos y convertirlos en un nuevo producto educativo y cultural.

Figura 16

Producción audiovisual del Proyecto de vida integral



Nota: Elaboración propia

Para ello utilizaron la función de grabadora de sus dispositivos móviles. Con la intención de crear un discurso apegado a la presentación, los audios se grabaron por separado. Se les solicitó que evitaran el uso de muletillas y limpieza en las grabaciones, así como evitar ruidos de fondo, por lo que una vez grabados los borradores, repitieron el proceso, pero ahora en casa.

Con los audios listos, se solicitó que editaran sus videos, integrando los audios de manera ordenada y coherente, logrando la correspondencia del video con el audio. Algunos manifestaron no entender el proceso de incorporación de audio a la presentación, por lo que se realizó una cápsula de tutorial exprés, para indicarles la ruta de incorporación en CANVA.

Figura 17

Tutorial exprés, ¿cómo agregar audio a mi video?



Nota: Ascencio, M. (2023) ¿Cómo agregar audio a mi video?. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/live/EIxn2U4nLE8

3.5.2 Diálogo colaborativo a través del pizarrón virtual Padlet

Finalmente, en la última sesión, se solicitó que subieran su video a un pizarrón virtual. Asegurándose de que la visualización fuese la correcta.

Padlet es una herramienta que te permite compartir información en tiempo real. Para ello cuenta con formatos como pizarrón virtual, cronología, mapa, lienzo listo, receta. Y recientemente agregó una nueva función denominada sandbox, un lienzo

que te permite diseñar actividades interactivas, con imágenes, audio, videos, juegos, que los usuarios participantes pueden ir resolviendo, siguiendo las instrucciones. De manera gratuita, Padlet otorga la posibilidad de generar 5 lienzos, una vez alcanzado el límite es necesario, comprar la licencia, o eliminar alguno de ellos, para dejar espacio que permita una nueva producción.

Para acceder al lienzo no es necesario que los usuarios invitados creen una cuenta, basta con compartir el url para acceder al mismo. No existe un límite de participantes, por lo que resulta muy útil para comunidades educativas con alto número de estudiantes por grupo. Además de compartir información, cuenta con la función de comentar, esto es de utilidad para diseñar actividades en las que se presente fomentar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes (Sevilla y Castro, 2021).

A través de una ventana emergente, el usuario tiene la posibilidad de compartir comentarios, pero también recursos como video, audio, imágenes. Y recientemente, se ha agregado el apoyo de inteligencia artificial para el diseño de imágenes, audio y texto. Así como la vinculación con otras plataformas para vincular información de manera inmediata, reduciendo los tiempos de búsqueda.

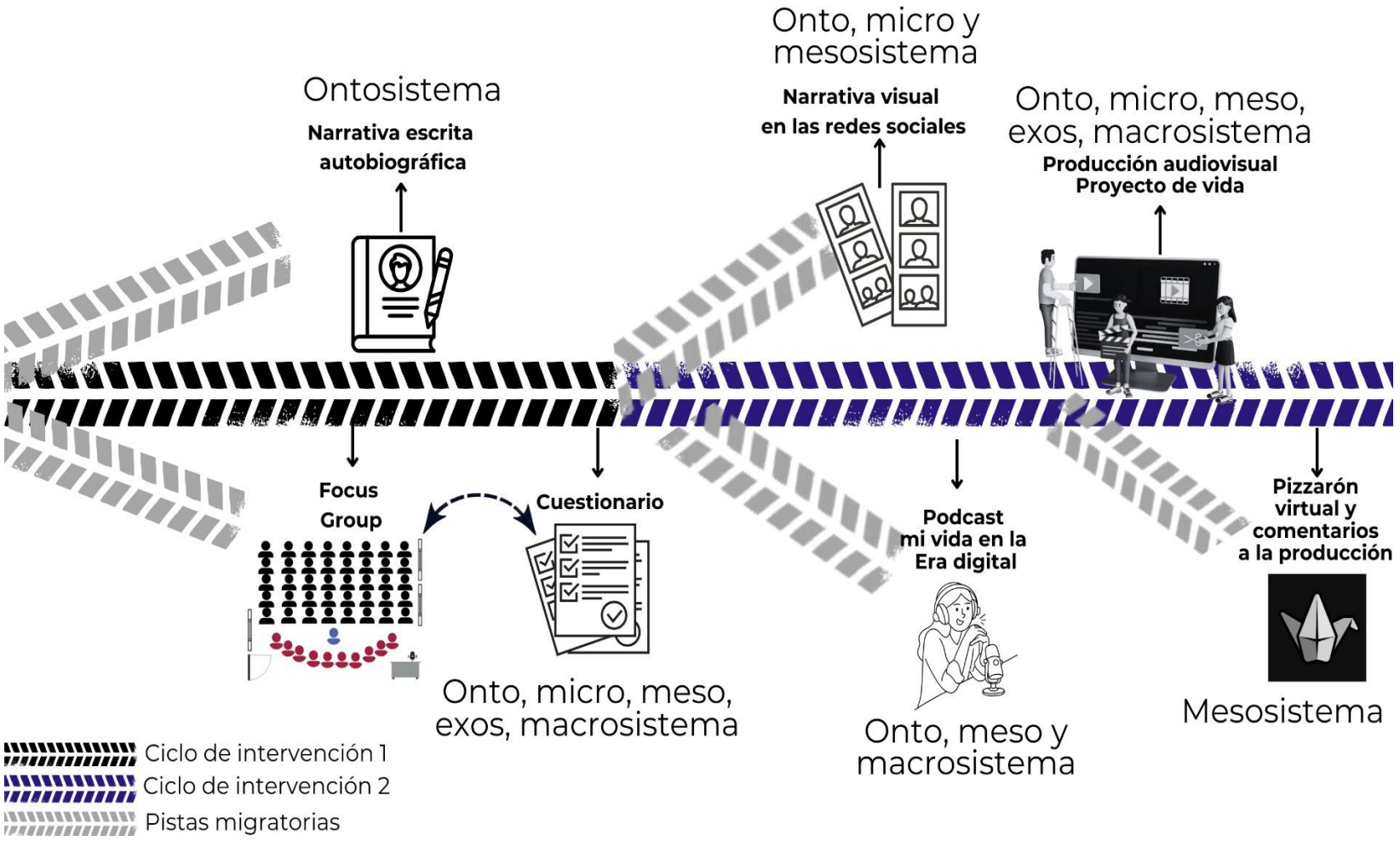
A partir de los beneficios descritos, Padlet sirvió como herramienta tecnológica de cierre en la secuencia didáctica, invitando a los estudiantes a revisar las producciones de sus compañeros y comentarlas, indicando lo que más les había gustado o las áreas de oportunidad que encontraban en ellas.

Este proceso consideró una sesión, en la que se les explicó la dinámica, que consistió en retroalimentar a dos compañeros, con la indicación de que aquellos que contaran con más de tres retroalimentaciones ya no podrían ser seleccionados, permitiendo que todos tuvieran acceso a recibir por lo menos un comentario.

Se explicó la importancia de la retroalimentación efectiva, por lo que se invitó a que los comentarios giraran exclusivamente en torno al contenido y diseño del video. Considerando que la rúbrica mencionaba la importancia en el cuidado de la ortografía y sintaxis, se solicitó que la participación se hiciera desde el hogar, para garantizar un mejor resultado

Figura 18

Ruta de usos de dispositivos transmediales



Nota: Elaboración propia

Capítulo IV Resultados.

En el capítulo anterior, presentamos el diseño de los dos ciclos de intervención didáctica. Sin embargo, su implementación estuvo mediada por un proceso de reflexión, siguiendo el modelo propuesto por Kemmis y MacTaggart. Tras concluir el primer ciclo de intervención, reflexionamos sobre los resultados de las acciones y las situaciones en los contextos áulicos, así como sobre los productos entregados, que evidenciaban la reflexión de los estudiantes. Posteriormente, rediseñamos la intervención para ejecutar el segundo ciclo, esta vez incorporando estrategias multimodales. A continuación, se presenta la reflexión de cada una de las narrativas transmediales que contribuyeron a la Construcción del proyecto de vida. Y en una segunda sección se realizará la intervención cíclica, en sus dos momentos, con el sistema tradicional y el altamente mediado por la tecnología.

4.1 Primer ciclo de intervención

A continuación, se presentan los resultados de tres técnicas de investigación, que fueron implementados bajo el tradicional sistema escolarizado presencial (Gúzman, 2016): Focus group; narrativa escrita autobiográfica; cuestionario. Se documentó la reacción de los estudiantes ante la intervención, así como algunos elementos propios de los productos elaborados en el aula.

4.1.1 Focus Group

Como se mencionó el capítulo anterior, esta técnica de intervención se diseñó en 5 sesiones, considerando las dimensiones Ontosistémicas y microsistémicas de análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner-Belsky (Papalia, 2012). Previo a la implementación, los estudiantes fueron informados sobre el modelo y su implementación en el marco del Proyecto de vida, por lo que estaban familiarizados con los conceptos. Se les proporcionó de manera previa las

preguntas guía para que pudieran preparar de manera acotada sus respuestas. A pesar de que la actividad era de carácter sumativo, y representaba el 30% de la evaluación correspondiente al primer parcial, el resultado fue totalmente desfavorable, por lo que a continuación se presentan los elementos contribuyeron al fracaso de este.

El primer elemento que no se consideró al momento del diseño fue el espacio reducido. El hecho de que el grupo fuera muy numeroso (48 alumnos) dificultó la intervención efectiva. Si bien solo se encontraban al frente diez estudiantes, el resto del grupo permaneció en el aula y eso distrajo a los participantes activos. A ello se suma que la ubicación del edificio de estudiantes de primer semestre se encuentra frente al acceso de entrada principal del plantel, por lo que la vista periférica de los estudiantes está constantemente atenta a los movimientos que registran desde la ventana.

Otro de los factores que jugaron en contra de la intervención fue la edad de los adolescentes (15 años en promedio), ubicándolos en un periodo de miedo al rechazo y al error, así como a la burla de sus pares. De acuerdo con Martín-Vivar (2022), el miedo puede llegar generar respuestas desadaptativas en el adolescente:

> El adolescente comienza a sentirse mal días o incluso semanas antes de tener el examen, anticipando las posibles consecuencias de este. Los síntomas y emociones que siente la persona son de la misma intensidad y duración que si el estímulo estuviese presente. En este funcionamiento, el cerebro anticipa y predice —bien con base en la experiencia, o bien con base en un esquema cognitivo propio— las posibles consecuencias que tendrá la presencia del estímulo. La exposición frente al grupo puede ser especialmente incómoda para ellos. La pena puede haber inhibido su participación y sincera. (p. 189)

Otro de los elementos que presentó dificultad en la técnica fue el sistema de audio utilizado para recuperar el dialogo entablado por los participantes, tanto el ruterno al aula como el interno, generado por los estudiantes participantes y los estudiantes de audiencia, dificultó la recuperación de las participaciones, especialmente de aquellos que se encontraban más alejados del sistema de ido

externo de grabación.

El rapport fue un elemento poco desarrollado, considerando que apenas tenían un mes en el plantel, es probable que los estudiantes no se sintieran cómodos con la actividad, pues implica describir aspectos de autoconcepto, familiares, aspiraciones, relaciones personales, entre otros.

Durante la implementación del proyecto se presentaron algunas dificultades para consolidar un acompañamiento positivo, debido a que aún no se habían desarrollado los lazos necesarios entre la docente y el grupo. Esta situación limitó, en una primera etapa, la construcción de un clima de confianza que permitiera a los estudiantes reconocer el interés genuino por sus ideas, expresar sus opiniones sin temor a represalias y participar en un entorno de aprendizaje confortable, aspectos que diversos autores consideran fundamentales para el desarrollo de comunidades de aprendizaje dialógicas (Brown, 2001, p. 203).

Finalmente, elementos fuera de control como el calor o la inasistencia, terminaron por convertir la experiencia en una actividad poco significativa para los estudiantes. Por lo que se concluyó que para futuras intervenciones no considerarla. El análisis de contenido previsto para rescatar información relevante sobre los estudiantes no pudo realizarse debido a la falta de material de calidad para ejecutar los procesos
de transcripción.

4.1.2 Narrativa escrita autobiográfica

El *focus group* permitió a los estudiantes profundizar en el objetivo de identificar las dimensiones que atraviesan la toma de decisiones. A partir de este ejercicio, en el segundo parcial se trabajó con la elaboración de una narrativa autobiográfica escrita, en la que se les solicitó reflexionar sobre los rasgos de personalidad que los caracterizan, con la finalidad de profundizar en el autoconcepto y en sus aspiraciones a corto plazo. Asimismo, se les pidió abordar las influencias familiares en la construcción de su identidad, particularmente en relación con las figuras parentales y la dinámica actual de su entorno familiar.

El ejercicio tuvo una respuesta positiva por parte de los estudiantes, quienes se mostraron dispuestos a la actividad y cumplieron con las indicaciones solicitadas. A pesar de que la cantidad de errores ortográficos fue considerable, el proceso narrativo emergió con bastante naturalidad, muy diferentes al proceso previo con la intervención del Focus Group.

De las narrativas escritas autobiográficas se realizó un análisis del discurso, para la selección de estas, se consideró que hubieran atendido a las indicaciones, con una extensión homogénea en el desarrollo narrativo y que tuvieran presencia de los elementos solicitados. De tal suerte, que se seleccionaron 124 narrativas. En una primera ronda de análisis se detectó la presencia de concentraciones en la codificación del discurso por lo que se procedió a crear códigos. También se identificó cierta tendencia de acuerdo con el género de los estudiantes. Entonces, se decidió dividir las narrativas para lograr un mapeo más profundo.

El primer elemento que se analizó fue el autoconcepto, por lo que se codificaron los párrafos donde los estudiantes definen sus principales rasgos de personalidad. Se determinó clasificar los rasgos de personalidad positivos y negativos, considerando la concentración de la frecuencia, tanto en las mujeres como en los hombres, es importante destacar que, mientras que hay mayor presencia de rasgos positivos, alcanzando 14 rasgos codificables, para los rasgos negativos solo se encontró una recurrencia en 6 rasgos, de los cuales uno de ellos mantiene la concentración absoluta en las menciones de los estudiantes. A continuación, se presenta la codificación establecida para dichos núcleos de sentido. Mientras que la alegría se manifiesta como la emoción más mencionada en la personalidad de los estudiantes, el enojo ocupa su contraparte, el ser el segundo sentimiento más mencionado como rasgo de personalidad.

Esto demuestra la tensión constante en la que las emociones pueden variar en la vida cotidiana de un adolescente, lo cual empata con los abruptos y sobresaltos

a los que se pueden ver expuestos ante determinadas situaciones y la relativa facilidad con la que pueden transitar a otros estados más armoniosos, una característica propia de la etapa en la que se encuentran dentro del desarrollo del ciclo vital.

Tabla 10

Codificación de rasgos de personalidad

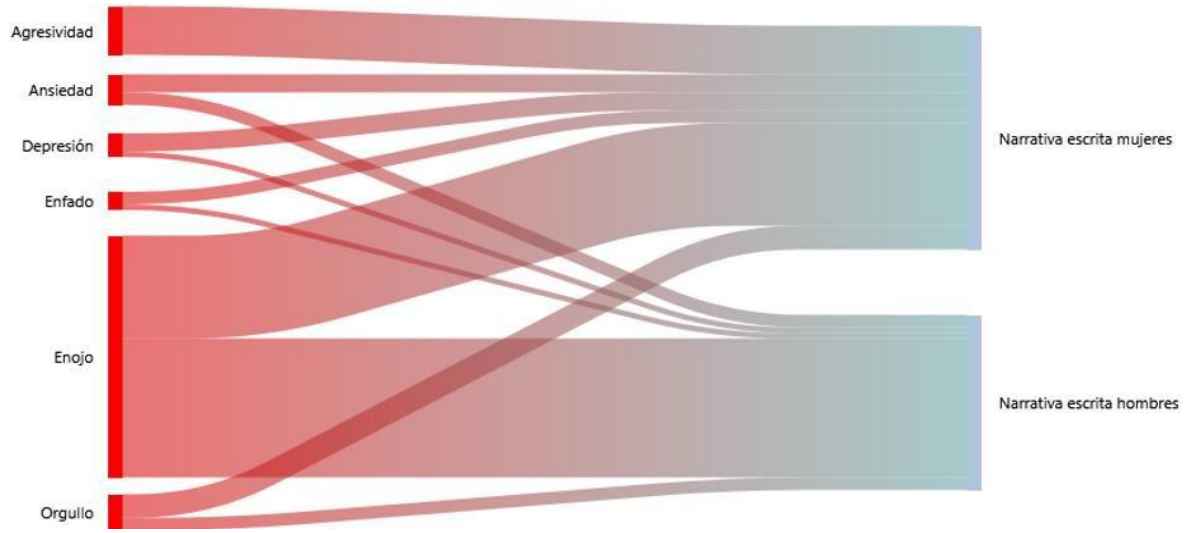
Códigos de personalidad			
Positivos	Hombres	Mujeres	Total
● Alegría	22	24	46
● Amor	0	1	1
● Disciplina	2	0	2
● Empatía	7	13	20
● Felicidad	0	14	14
● Lealtad	1	1	2
● Nerviosismo	1	2	3
● Paciencia	2	1	3
● Perseverancia	8	10	18
● Resiliencia	1	0	1
● Responsable	2	11	13
● Serio	7	15	22
● Sociable	7	14	21
● Tranquilo	2	5	7
Negativos	Hombres	Mujeres	Total
● Orgullo	4	2	6
● Agresividad	8	0	8
● Ansiedad	3	2	5
● Depresión	3	1	4
● Enfado	2	1	3
● Enojo	17	23	40

Fuente: Elaboración propia con atlas. ti 24

Para su interpretación gráfica se recurrió a diseñar un diagrama de sankey, para identificar la concentración de los rasgos y su diferencia entre hombres y mujeres, que en una primera ronda de análisis se mostró con algunas diferencias manifiestas en los relatos. Primero se realizó un análisis de los rasgos con carácter negativo y posteriormente, en una segunda agrupación se determinaron los rasgos de carácter positivo. Finalmente, se realizó una tercera ronda, seleccionando los códigos con mayor presencia.

Figura 19

Diagrama de Sankey, rasgos de personalidad negativa en las narrativas autobiográficas escritas.



Fuente: Elaboración propia con Atlas. ti 24

Como ya se había mencionado, el enojo tuvo una presencia compartida tanto en hombres como mujeres, sin embargo, menciones como la depresión tuvo una mayor presencia entre la población femenina, al igual que el enfado, la ansiedad y el orgullo. Es interesante notar que este es el único análisis en el que hay un mayor número de citas en mujeres que en hombres. Lo que nos puede llevar a concluir que existe un mayor reconocimiento de las emociones en las adolescentes mujeres, diversificando los estados de ánimo, frente a los hombres que concentran la

sensación de malestar y la describen como enojo, cuando tal vez estén sintiendo frustración, depresión, ansiedad o enfado. Por ejemplo, las mujeres reconocieron ser más agresivas, mientras que los hombres no realizaron menciones al respecto:

Tabla 11

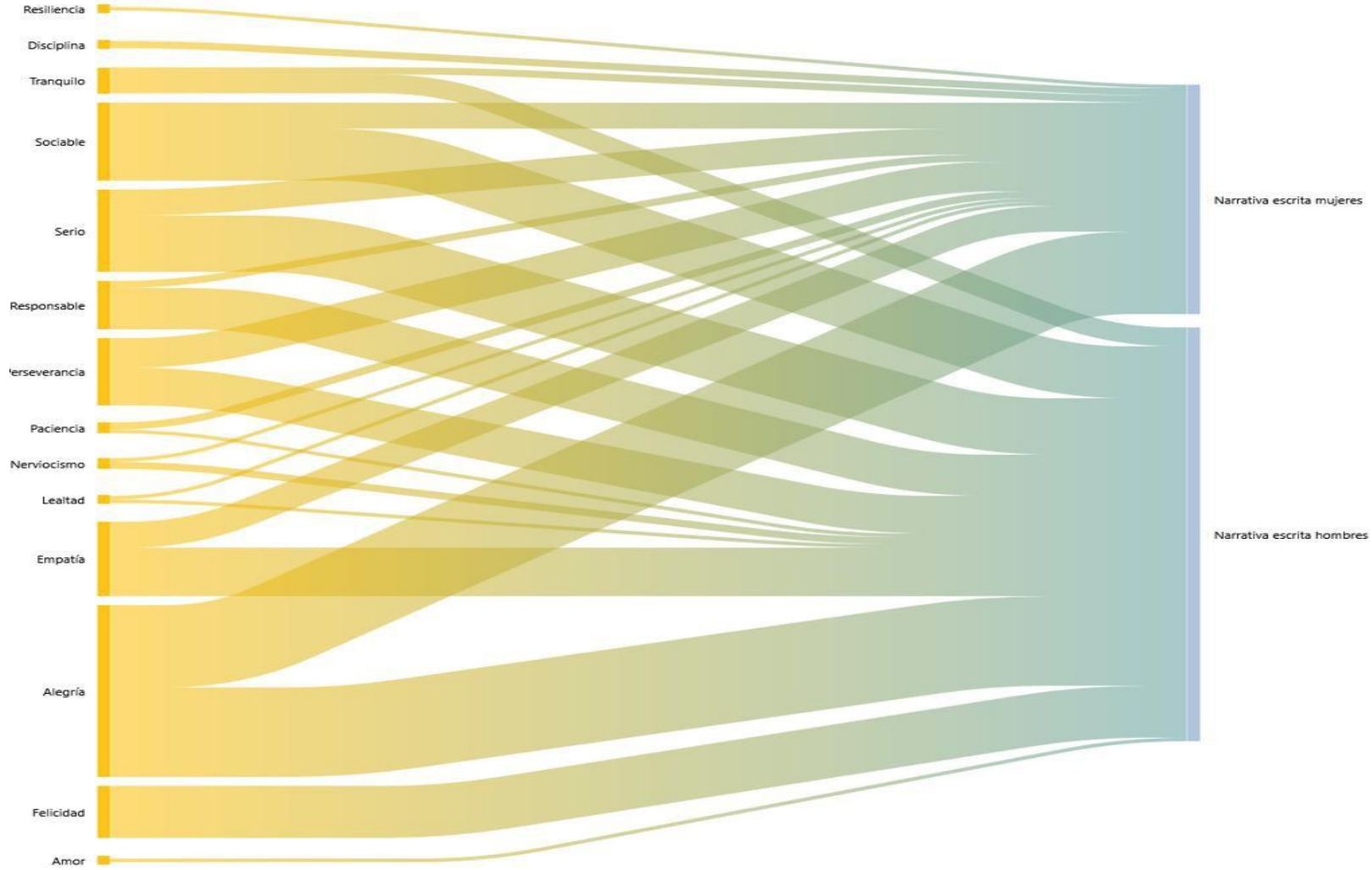
Fragmentos de narrativas escritas autobiográficas de población femenina con núcleos de sentido negativos en la construcción de la identidad

Mi personalidad es **muy agresiva** y soy super directa y sincera, no me gusta mentir, soy muy honesta, **soy muy enojona**, no soy muy tolerante, me desespero super rápido, soy divertida, **soy impulsiva**, a veces suelo decir o actuar sin pensar, me dicen que soy como mi papá ya que el suele ser así por eso me dicen que soy como el también soy muy habladora y a veces llego a ser **peleonera** porque **no soporto la gente hipócrita**. (M02-PGA-V)
Soy una persona **muy explosiva** y que tiene problemas de ira cosa que me gustaría cambiar también en los físicos me gustaría mejorar el tabique de mi nariz y en personalidad me gustaría **ya no tener pánico escénico** y también no ser alguien que se **estresa mucho o muy fácil** (M10-PROG-V)
Soy **muy enojona**, por lo que dicen que soy similar a la de mi papá y mi mamá, **chichona** nadie de mi familia es así, yo soy la única y a veces mi **papá se enoja** […] **suelo ser grosera** y veo que eso está mal porque a veces en mi enojo dijo cosas sin pensar (M10-PGA-V)
Hablo igual de fuerte que mi papá, soy igual de **peleonera** que mis hermanos […] soy igual de **orgullosa** que mi familia, cuando me haces algo te lo guardo, pero eso sí, a la segunda que me lo haces te digo lo que siento, aunque te haga **mucho daño**, **cuando me enojo chillo**.(M08-BIOT-V)
Soy un poco **rebelde** como mi papá, **no me gusta recibir órdenes** prefiero hacerlo todo por mi propia cuenta. Si quiero hacer algo y no me dejan me enojo, y en el responder cuando están regañando me da **miedo** contestar o simplemente no hablo y a esto también me parezco a mi papá.

Fuente: Elaboración propia con base en las narrativas escritas autobiográficas.

Figura 20

Diagrama de Sankey, rasgos de personalidad positiva en las narrativas autobiográficas escritas



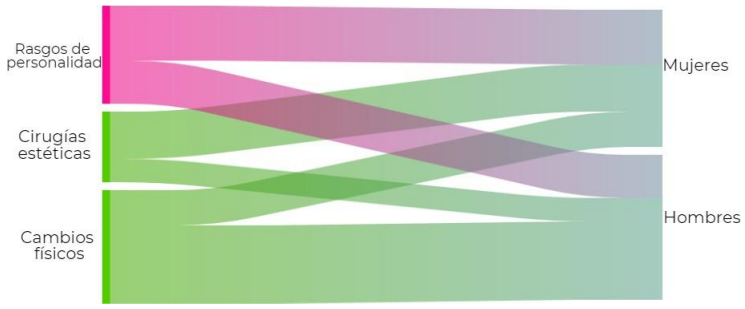
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en los rasgos positivos, encontramos una mayor frecuencia en las citas de la población masculina. Rasgos como la empatía, la responsabilidad y la perseverancia están presentes en los discursos de los hombres, y la felicidad es un rasgo que solo se mencionó entre la población masculina. Estos resultados son concordantes con investigaciones recientes que apuntan en la misma dirección (García y Gómez, 2022; Bisquert, et. al. 2019). Dichas investigaciones (cuantitativas) arrojaron resultados, que demuestran que hay mayor presión social sobre la construcción de la identidad femenina en la adolescencia media. La alegría y la sociabilidad se posicionaron como las características más representadas en los discursos.

A partir de lo anterior, se desprende como conclusión que es necesario fortalecer los rasgos de personalidad positiva en la población femenina del plantel Corregidora, promoviendo la autoaceptación y el reconocimiento de los elementos positivos de su personalidad para lograr una mejor apreciación de sí mismas. Algo que volvió a prender alertas al indagar sobre las aspiraciones a corto plazo.

Figura 21

Aspiraciones a corto plazo en los estudiantes



Fuente: Elaboración propia con Atlas. ti 24

En este mismo sentido es posible analizar que las aspiraciones de cambio tienen un componente asociado a la corporalidad importante, que también se puede diferencia a partir del género de los estudiantes. Mientras que para los hombres es más importante la modificación corporal mediante ejercicio, las mujeres hacen mención la posibilidad

de realizarse cirugías estéticas para corregir aquellas características físicas que no son de su agrado, especialmente la nariz.

Figura 22

Narrativas asociadas a transformaciones por intervenciones quirúrgicas

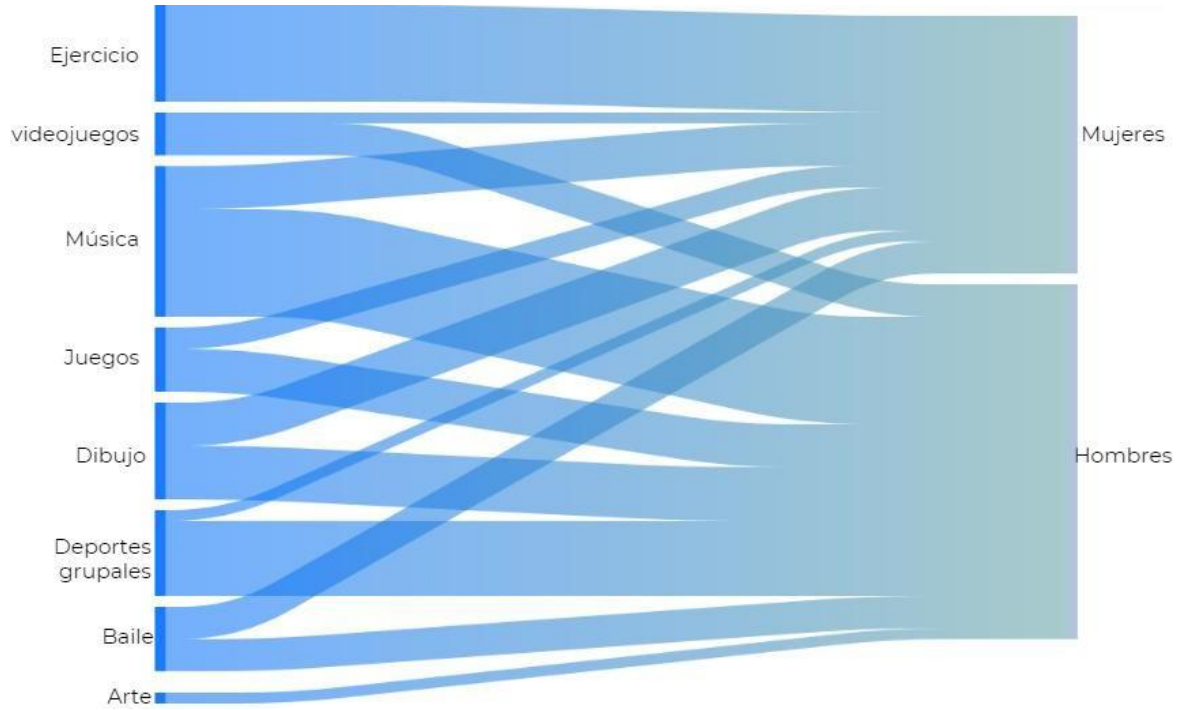


Fuente: Elaboración propia con base en las narrativas Atlas. Ti V. 24

En última instancia, se examinaron los pasatiempos en función de su frecuencia absoluta, y se observó una distribución regular. La música destacó como un pasatiempo asociado al bienestar emocional, seguido de cerca por el baile en ambos géneros, así como los juegos y videojuegos. En cuanto a estos dos códigos, es probable que ambos se refieran al tiempo dedicado a los videojuegos, aunque por razones de contabilidad se dividieron debido a la falta de certeza.

Figura 23

Diagrama de Sankey, principales *pasatiempos*



Nota: Elaboración propia con Atlas ti. 24

En donde se encontró una diferencia significativa con base en el género fue en las prácticas deportivas, pues mientras las mujeres reportaron disfrutar realizar ejercicio en gimnasios o seguir rutinas en el hogar y parques, los hombres mencionaron la importancia del trabajo en equipo a través de los deportes grupales: futbol, basquetbol y voleibol.

El análisis de las narrativas permitió profundizar en la construcción del autoconcepto de los estudiantes, así como en la manera en que las relaciones familiares influyen en dicho proceso. En varias narrativas se identificaron referencias a conflictos familiares; sin embargo, en la mayoría de los casos las relaciones fueron descritas en términos de relativa armonía. Tanto hombres como mujeres señalaron elementos asociados a la herencia genética, no solo en rasgos físicos sino también en características de personalidad, lo que evidencia cómo los estudiantes interpretan la influencia de su entorno cercano en la conformación de su identidad. Estos hallazgos permiten comprender la interacción entre dimensiones del ontosistema —relacionadas con la construcción individual del autoconcepto— y del microsistema, representado por el contexto familiar inmediato, mostrando cómo ambos niveles inciden en la manera en que los jóvenes reflexionan sobre sí mismos y sobre su proyecto de vida.

4.1.3 Cuestionario

El cuestionario se llevó a cabo al final del primer ciclo de intervención. En el capítulo 3, mencionamos que su principal contribución al proyecto de vida estaría en la investigación del mercado laboral en Querétaro. Dado que los estudiantes forman parte de un bachillerato tecnológico, es crucial que vinculen el conocimiento técnico adquirido durante tres años con posibles carreras profesionales de corte ingenieril.

Más allá de la elección específica de carrera, resulta interesante que relacionen la oferta laboral estatal con su formación tecnológica. Por esta razón, se les pidió que realizaran una investigación para mapear el mercado laboral, identificando parques industriales y giros empresariales. El resultado fue positivo, mostrando no solo interés sino también sorpresa ante la cantidad de parques industriales en el estado y las diversas oportunidades que se presentan en su proceso formativo.

Para concluir este ciclo de intervención, se solicitó que respondieran un cuestionario abierto. Debido a las dificultades presentadas en el Focus Group, se optó por utilizar el mismo instrumento de recolección de información. Esta actividad permitió rescatar detalles sobre las diferentes dimensiones en las que interactúan socialmente. Además, el proceso de reflexión al responder los cuestionamientos les ayudó a tomar conciencia de las estructuras sociales en las que están inmersos.

Debido a que las respuestas fueron de carácter abierto se presentó mayor diversidad en las mismas, para el análisis se rescataron 77 cuestionarios que fueron lo que se respondieron en su totalidad. Si bien esta investigación no tiene enfoque cuantitativo, los datos arrojados se presentan en formato de frecuencia para poder identificar tendencias en la ideación de los diferentes sistemas sociales.

Tabla 12

Atributos y valores trascendentales

Personalidad		Atributos		Atributos por alcanzar		Familia		Valores trascendentales	
Alegre	20	Inteligente	13	Disciplina y	20	Nuclear	43	Respeto	37
Amigable	12	Comprensivo	18	responsabilidad	16	Monoparental	10	Lealtad y honestidad	29
Introvertido	12	Empático	15	Paciencia y tolerancia	11	Extendida	11	Disciplina y responsabilidad	18
Extrovertido	6	Perseverante	4	Empatía	12	Reconstituida	6	Amor	15
Enojón explosivo	5	Sociable	30	Sociable	10			Otros	22
Gracioso	18			Liderazgo	8				

Nota: Elaboración propia con base en el cuestionario

A diferencia de la narrativa autobiográfica escrita, los valores negativos aparecieron en menor medida, mientras que la concentración en atributos como la alegría y el humor alcanzó un 52%. El atributo de sociabilidad también mantuvo una frecuencia alta, al igual que en las narraciones escritas. Al considerar los atributos que requieren fortalecimiento, es relevante señalar el reconocimiento de la falta de disciplina y responsabilidad, mencionado en un 47% de los casos, seguido de la paciencia y la tolerancia, con un 14%. Esto indica que los estudiantes son conscientes de la necesidad de mejorar en organización para obtener mejores resultados, especialmente en el ámbito académico, que demanda planeación y seguimiento. Esto se vincula con el fracaso al que se enfrentaron en el proceso postpandemia, por lo que resulta necesario reforzar la idea de alfabetizar digitalmente el uso de agenda digital, vinculada a los correos institucionales.

En cuanto a los valores trascendentales, destaca la importancia otorgada al respeto, la lealtad y la honestidad, cualidades especialmente significativas durante la

adolescencia media.

Al indagar sobre las estructuras microsistémicas, encontramos que los estudiantes provienen de familias mayoritariamente nucleares, aunque la presencia de la familia monoparental y extendida también está presente. Para el logro de dicha identificación, previamente se trabajó con los estudiantes en la clasificación de hogares familiares que el INEGI (2020) reconoce, por lo que al responder el cuestionario ellos contaban con el conocimiento necesario para ubicar a su familia. En el análisis del microsistema, se presentaron las opiniones de los estudiantes sobre la escuela y sus creencias religiosas. Los resultados mostraron que el 54% de los estudiantes perciben la escuela como un aspecto muy importante en sus vidas, mientras que solo un 7% la considera principalmente un medio de socialización.

Respecto a la habilidad para establecer amistades, las respuestas estuvieron equilibradas en tres grandes grupos: algunos estudiantes señalaron que les resulta fácil hacer amigos, otros informaron ciertas dificultades, y un tercer grupo expresó que les resulta muy difícil.

En relación con las creencias religiosas, la mayoría de los estudiantes informó que creen y profesan alguna religión. Un 23% afirmó creer, pero no profesar, mientras que un 24% declaró no tener creencias religiosas ni profesar ninguna fe en particular.

Pasando al nivel mesosistémico, que se refiere a las relaciones entre los microsistemas, se indagó sobre cómo los estudiantes perciben el establecimiento de relaciones antes y después de la pandemia. También se exploraron las principales actividades que realizan con amigos y en familia.

Tabla 13

Relaciones mesosistémicas

Continuidad en las relaciones de amistad postpandemia		La pandemia modificó las relaciones amistosas		Actividades realizadas con amigos		Actividades realizadas en familia	
Continuidad	56	Demasiado	10	Platicar	25	Salir una vez a la semana	22
Ruptura	11	Si modificó	37	Jugar deportes y/o videojuegos	25	Ver series y películas juntos	8
		No modificó	23	Salir a pasear	20	Visitar familiares	21

Nota: Elaboración propia con base en el cuestionario

La reflexión de los estudiantes afirma que la pandemia modificó las relaciones amistosas, sin embargo, la mayoría menciona que ha continuado con la relación después de terminar la pandemia, por lo que dichas modificaciones no lograron romper con el vínculo amistoso. Entre las principales actividades a realizar, se registró platicar, salir a pasear y reunirse para jugar videojuegos. Este último punto tiene mayor mención que en las narrativas autobiográficas escritas. Por lo que una vez más, se visualiza la tecnología como medio privilegiado de interacción entre los jóvenes.

Es importante identificar que las pláticas que los estudiantes reportan tener están mediadas muchas veces por la tecnología, lo que reduce la capacidad de los estudiantes de convivencia cara a cara, encontrando concordancia con los datos que presenta Twenge (2023), respeto a la reducción de horas que pasan los jóvenes de hoy socializando.

> Adolescents and young adults in 2019—even before the pandemic—spent 25 minutes less a day socializing in person with others than those in 2012 […]. That translates to 3 hours a week, 13 hours a month, and 152 hours a year less in the company of others (Twenge, J. 2023, p. 445)

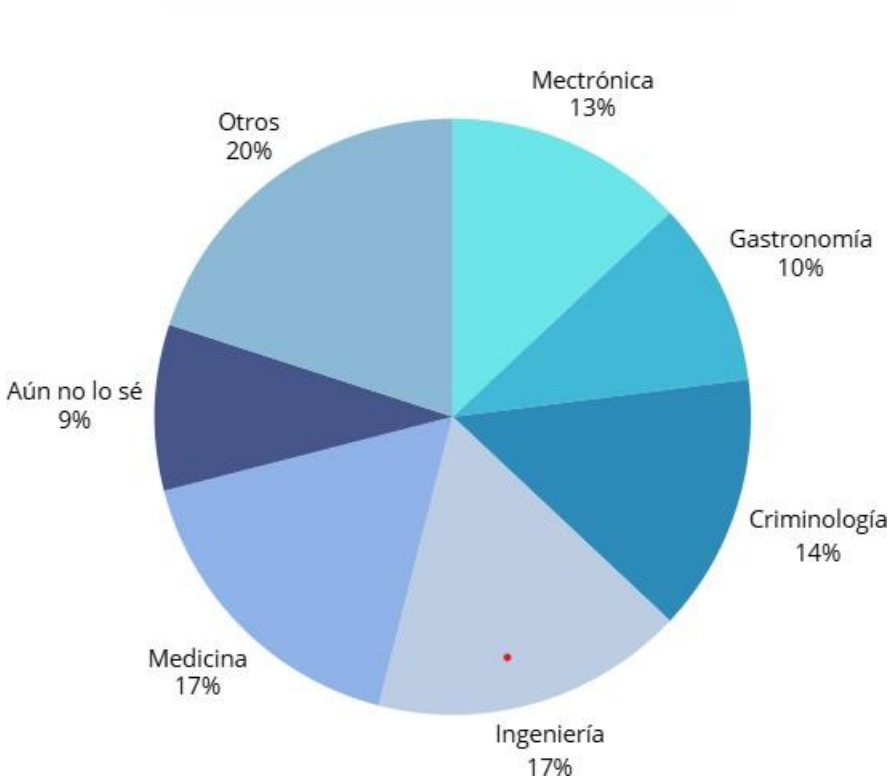
Por su parte, las actividades que se realizan en familia se concentran en los fines de semana, que es cuando coinciden la mayoría de los integrantes, algunos

estudiantes mencionan que utilizan los espacio para visitar la casa de los abuelos, que, con mucha frecuencia, se ubican en municipios rurales, por lo que la visita implica “ir al rancho” en sus palabras. Otros reportan salir a comer a algún centro comercial y unos pocos para ver películas o series de streaming juntos.

En el círculo del exosistema, se preguntó sobre las aspiraciones profesionales en las que centran su interés los estudiantes. Si bien es cierto que cuentan con 15-16 años de edad, el ejercicio tiene la intención de que exploren las posibilidades tanto de la oferta educativa como del mercado laboral a través de las elecciones.

Figura 24

Aspiraciones profesionales en los estudiantes de bachillerato tecnológico.



Nota: Elaboración propia con base en el Cuestionario.

Debido a la diversificación profesional, el 20% de respondió de diferente manera, pero, aun así, se manifiesta concentración en carraras clásicas como la Medicina y

las ingenierías. La criminología alcanzó un 14%. Es probable que la especialidad de Mecatrónica en el bachillerato tecnológico haya influenciado la decisión de los estudiantes por continuar por ese camino, alcanzando un 13%. Mientras que un grupo reducido respondió no tener idea aún de la carrera de selección.

También se les preguntó sobre el conocimiento de las Instituciones de Educación Superior en el Estado y si la carrera que desean cursas forma parte de la oferta educativa. El 34% manifestó no tener conocimiento suficiente sobre la oferta educativa como para seleccionar una institución en específico, seguido de un 24% que manifiesta la intención de ingresar a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y un 8% a la Escuela Nacional Superior, campus Juriquilla (UNAM).

A pesar de haber realizado una investigación en una intervención didáctica previa, al preguntarles si consideraban tener conocimientos suficientes sobre la industria queretana y el producto interno bruto del estado, el 23% de los estudiantes manifestó que necesitaba una comprensión más amplia del estado del conocimiento antes de decidir cuál opción laboral podría ser más adecuada en el contexto laboral del estado.

Esto manifiesta como una nueva área de oportunidad en ciclos de intervención futura, considerando que tenía especial interés por generar en ellos el conocimiento suficiente para entender la lógica del mercado estatal en el que viven. Y que también contribuyera en la construcción de nuevas narrativas transmediales, al momento de realizar el video. Sin embargo, no tuvo respuesta satisfactoria.

Por último, se realizó una serie preguntas enfocadas en la exploración del Macrosistema. Considerando el impacto que la Era digital tiene sobre las actividades cotidianas en la vida del adolescente, se indagó en el consumo de tiempo asignado a dispositivos digitales, el impacto que identifican en torno a la construcción de las representaciones sociales, así como el uso que se les da a las mismas en entornos académicos.

El resultado muestra un consumo elevado considerando que el rango menor es de 2 a 5 horas, con un 34%, pero al sumar los siguientes rangos, alcanzamos un 66%, por lo que el consumo podría estar consumiendo hasta 10 horas en promedio

al día. Los cuál concuerda totalmente con los reportes presentados en el 20° Estudio sobre los hábitos de usuarios de internet en 2024, que concentra a la Gen Z, en los consumos que van de 7 a 9 horas y más de 9 horas respectivamente (Asociación de Internet, 2024). También existe el reconocimiento por parte del 50% de los participantes, de tener problemas de dependencia tecnológica. Dicha relación tiene un impacto en la construcción del mundo, pues los jóvenes entienden que frente a dicha exposición pueden ser influenciados en la toma de decisiones, al menos eso consideró el 80% de los participantes.

Tabla 14

Elementos macrosistémicos asociados a la tecnología

Horas frente a dispositivos tecnológicos		Relación con la tecnología		Método de búsqueda de información en internet		Impacto en la construcción del mundo a partir de la tecnología	
Más de 12 horas	18	Estable	20	Google	33	Transforma la forma de ver el mundo	56
De 6 a 11 horas	28	Dependencia	35	Leer varias fuentes	30	No tiene ningún impacto	14
De 2 a 5 horas	24	No podría definirla	15	Ser crítico ante lo que se muestra	7		

Nota: Elaboración propia con base en el Cuestionario.

4.2 Resultados al segundo ciclo de intervención.

Como se mencionó, este proceso de intervención, dividido en dos ciclos, estuvo más enfocado en la delimitación del desarrollo de actividades tradicionales y las mediadas por la tecnología en entornos educativos presenciales, por lo que el segundo ciclo. Los problemas presentados en el primer ciclo con el Focus group, permitieron entender la importancia que le otorgan los estudiantes a la sobreexposición en público, especialmente, y como lo vimos en el capítulo 2, a los jóvenes de la generación en cuestión, que han crecido influenciados por interacciones mediadas por la tecnología. En el segundo ciclo se implementaron

tres narrativas: visual, auditiva y finalmente la fusión de todas las anteriores, a través del video Mi proyecto de vida, por lo que, a continuación, se presentan los resultados.

4.2.1 Acervo fotográfico personal

Se solicitó a los estudiantes que, haciendo uso de sus redes sociales, realizaran una selección de las mejores fotografías, cinco para trabajar en el desarrollo del Ontosistema y cinco en las que pudieran identificarse relaciones microsistémicas mismas que serían presentadas frente al grupo en la cancha de futbol, que cuenta con malla ciclónica que permitiera una mejor exposición de estas. Se solicitó que fueran explicadas a través de las siguientes preguntas detonadoras: ¿por qué elegiste estas? ¿qué representan para ti? Como se mencionó, el único requisito que se solicitó fue que no presentaran contenido erótico o consumo de drogas, tabaco o alcohol. También se les recordó la autorización sobre el uso de imagen, que realizaron al incorporarse a la institución, misma que tiene fines exclusivamente educativos.

La respuesta de los estudiantes fue positiva ante el desarrollo de la actividad, porque muestran las mejores representaciones de si mismos. Sin embargo, a través de análisis semiológico de la imagen, existen dimensiones claramente separadas en la construcción de la identidad física y virtual, comprobando que las nuevas generaciones construyen a partir los mundos en los que se interrelacionan. La presencia de imágenes relacionadas con las tradiciones culturales como la fiesta de 15 años estuvo presente en varias narrativas visuales, como un evento que marca una nueva etapa en sus vidas, con alto nivel de importancia para aquellas que lo vivieron.

Figura 25

Tradiciones culturales



Nota: Elaboración propia con base en la exposición de acervo fotográfico estudiantil

La explicación verbal a las imágenes fue emotiva y clara, expresando un alto grado de importancia en los núcleos familiares, reconociendo el esfuerzo que los padres realizan en el día a día. También emergió la mención a la pérdida de familiares presentes en las imágenes y que la pandemia se llevó. Esto nos permite identificar que hay un proceso emocional que no se trabajó en su momento, ya que sigue emergiendo en el relato de manera visual, auditiva y escrita. Podría considerarse un incidente crítico (IC) que marcó a los estudiantes y por presentarse a temprana edad, no tuvieron la capacidad de hacer frente con mejores herramientas emocionales. Una vez concluida la actividad se solicitó que subieran a Classroom sus imágenes, mismas que serían utilizadas posteriormente.

4.2.2 Podcast

El ejercicio del podcast reportó opiniones positivas entre los estudiantes, si bien el proceso de preproducción fue complejo, sobre todo en el establecimiento de

acuerdos sobre el papel que ocuparía cada uno de los integrantes, así como en el diseño y desarrollo del guion sobre el mismo, una vez que grabaron, se olvidaron de presiones y muchas veces también del guion, permitiéndose opinar de manera libre, al realizar el ejercicio como parte de una estructura de aula invertida.

Una vez concluidos los procesos de postproducción, se contó con dos días para escuchar los podcasts en el aula, y la actividad generó un sentimiento de camaradería entre los estudiantes, que al reconocer las voces y opiniones de sus compañeros no dudaron en reír y disfrutar el contenido escuchado.

Para el análisis de las narrativas orales, se categorizó el discurso, a partir de la presencia, medida en tiempo y desarrollo de los ejes temáticos que se abordaron en los podcasts.

Tabla 15

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Videojuegos	1.1 Tipología 1.2 Preferencias 1.3 Consumo: tiempo y dinero
Redes Sociales	2.1 Tipología 2.2 Preferencias 2.3 Consumo: tiempo
Inteligencia Artificial	3.1 Preferencias 3.2 Usos
Ciberseguridad	4.1 Cat fish 4.2 Pornografía

Nota: Elaboración propia.

El registro inicial arrojó la conformación total de 29 equipos de trabajo, empero, la conclusión del proyecto se redujo a 20 podcast, alcanzando un nivel de concreción en la intervención del 69%. Este primer filtro, arroja información relacionada con la incapacidad de los estudiantes para atender a los momentos de la secuencia didáctica, sumado al ausentismo y la deserción escolar, provocando el incumplimiento de los compromisos establecidos en los tiempos solicitados. El segundo hallazgo se relaciona con las entregas al proyecto, las cuales tienen un

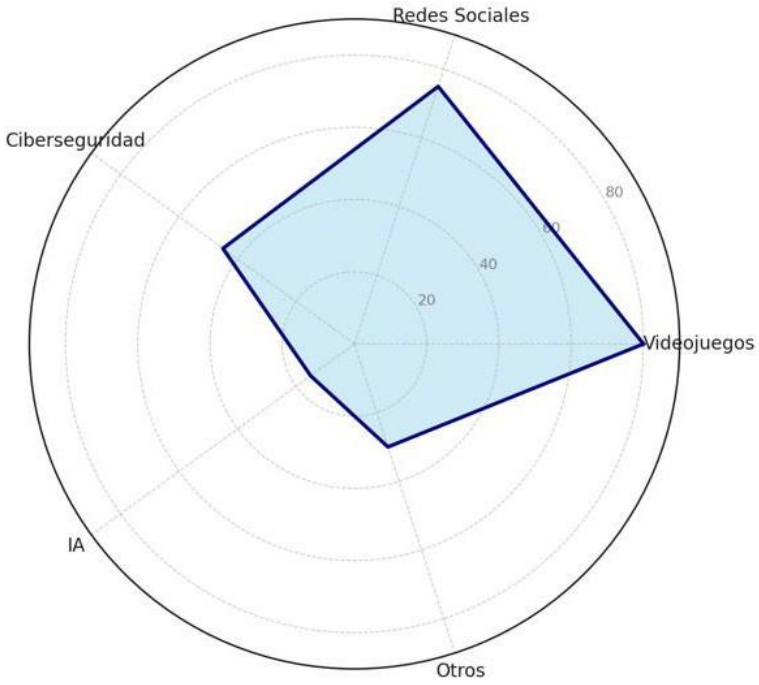
comportamiento diferenciado de acuerdo con el grupo perteneciente, por lo que el grupo con mayor participación fue el que cuenta con una concentración mayor de mujeres (8), seguido del grupo homogéneo (7), mientras que el grupo con mayor concentración de hombres fue el que presentó menor nivel de participación (5).

Todos refirieron haber grabado con dispositivos móviles y no requirieron de elementos adicionales para la producción. En cuanto al proceso de postproducción, mencionaron haber editado en pc, utilizando programas de edición de licencia abierta o con modo de prueba, por lo que no se reportan costos adicionales para el desarrollo de la actividad.

Para identificar el desarrollo narrativo en el podcast se codificó, atendiendo al grupo y al número de equipo, así como al número de participantes en el desarrollo dialógico, debido a que algunos miembros fueron asignados exclusivamente para el proceso de producción y postproducción.

Figura 26

Minutos de transmisión por tema seleccionado

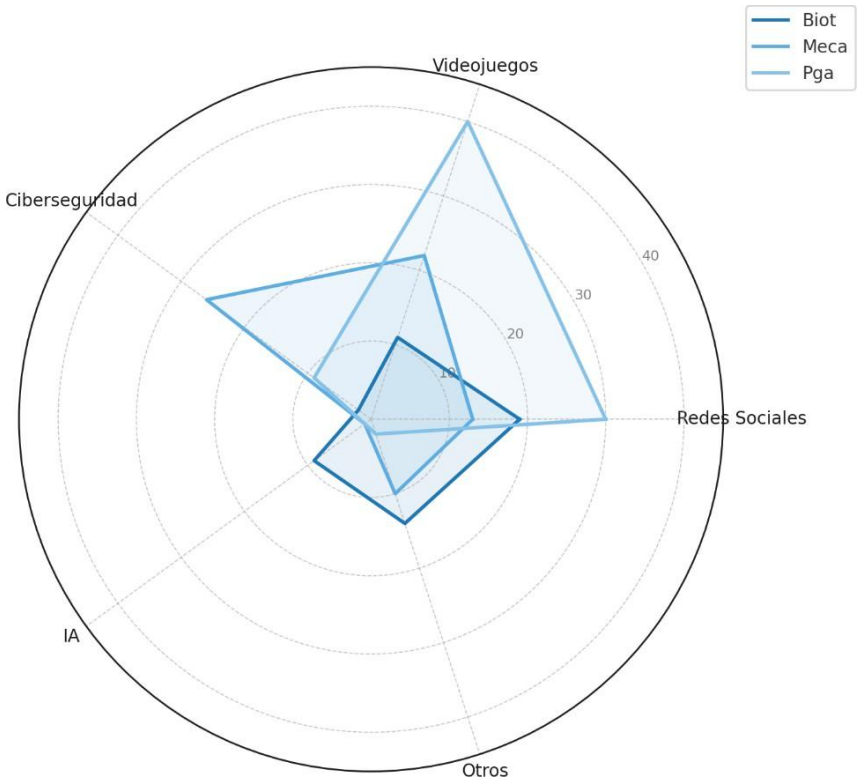


Nota: Elaboración propia.

Al registrar el tiempo de transmisión, se observó un promedio de 10 minutos en el discurso, sin embargo, se observa que el 30% de los equipos no atendió a la indicación del rango inferior solicitado (8 minutos).

Figura 27

Minutos de transmisión por grupo



Nota: Elaboración propia

A pesar del consenso sobre el formato de entrega en mp3, el 25% lo realizó en formato mp4, tres equipos compartieron pantalla y mostraron evidencias que les permitieron apoyar sus discursos, mientras que dos más, utilizaron el formato de videopodcast, con el uso de cámara en primer plano, en el que los participantes se muestran de frente, platicando sobre los temas seleccionados. Esto nos permite

reafirmar, que los alfabetismos que los estudiantes han adquirido fuera del aula, así como los consumos culturales que realizan en el día a día en los entornos educativos no formales, les permiten apropiarse de representaciones sociales compartidas generacionalmente, transformando los productos solicitados en el aula y otorgándoles toques de originalidad, fortaleciendo metahabilidades (Cruz, I. 2019), de las que hablaremos en el siguiente capítulo.

Por último, se detecta que solo el 25% integró cortinillas musicales, al inicio y al final del podcast, además de establecer un juego de roles y asignando títulos al podcast. A continuación, se presentan los resultados por categoría.

La categoría de videojuegos ocupó el 60% del tiempo en los discursos, reflejando la pericia de los estudiantes en el desarrollo de ideas, al verse como parte de un escenario virtual con el que interactúan diariamente. Esto refuerza la observación de que las nuevas generaciones dedican más de dos horas al día al consumo de videojuegos (IFT, 2023), lo cual les permite sentirse cómodos al dialogar sobre temas de su interés y en los que se consideran expertos, fortaleciendo así competencias dialógicas como la expresión oral.

De acuerdo con los discursos, los videojuegos pueden clasificarse atendiendo a dimensiones diferentes, por ejemplo, niveles de violencia, rangos de edad, aprendizaje, interactivos, en línea. La mayoría de los equipos coincidió en los videojuegos pueden clasificarse por categorías

> Existen videojuegos para todo, algunos nos ayudan a desarrollar la creatividad, también los reflejos, con otros podemos aprender idiomas o Historia, es más, hay algunos que hasta te pueden ayudar a ganar dinero, por lo que puedes llegar a ser una profesión (PDM_PROG_13).

Tal y como concluye esta participación, los ingresos económicos que ha generado el mundo de los videojuegos ha evolucionado, logrando la profesionalización de la actividad, a través de los *esports*, dando como resultado el

surgimiento de atletas de alto rendimiento en videojuegos, que entrenan bajo supervisión, con horarios y alimentación especial (Cristòfol, et. al. 2020; Celis 2023).

En cuanto a las preferencias de consumo, los estudiantes logran rastrear el uso a través del dispositivo en lo que suelen jugar, por lo que son capaces de relatar que, dependiendo del juego, tienen mayor tendencia hacia aquellos que se pueden jugar en el celular, seguidos de las consolas. También reportan que prefieren jugar en línea, por lo que la conectividad, así como la posibilidad en jugar en cualquier momento y en cualquier lugar forma parte importante al seleccionar los videojuegos. Aunque también advierten que para ello requieren que sus dispositivos móviles cuenten con una capacidad de memoria suficiente para tal efecto. Esto suele genera un conflicto en los entornos académicos, ya que es común descubrir que incluso en el aula, los estudiantes se encuentran absortos en sus dispositivos, por lo que investigaciones recientes han puesto el acento en el impacto que ello tiene sobre el desempeño académico en diferentes niveles educativos (López, 2013; Márques, et. al. 2023; Rivera, 2023).

En los relatos de los podcasts, el consumo de videojuegos se bifurcó en dos variables, tiempo y dinero. De manera crítica, todos los equipos reconocieron dedicar más tiempo del que debieran a jugar. Advirtiendo que, en ocasiones, podrían identificar problemas con el autocontrol para su consumo.

> No les ha pasado que estás bien prendido (sic) y dices, bueno quince minutos más. A mí me sucedió que en la pandemia me sentaba para hacer la tarea y decía, bueno una partida y ya y cuando acordaba, ya se me habían ido varias horas, por lo que terminaba por no entregar las tareas. (Pga_3_I2).

> Sinceramente, he llegado a jugar hasta 7 horas continuas, tomando bebidas energéticas y haciendo altos solo para comer, sobre todo en los fines de semana que era cuando podía desvelarme. Aunque los días siguientes me sentía cansado y un poco desorientado. (GM_1_I1).

El costo es la segunda categoría que se menciona, incluso se dimensiona como una limitante, pues reconocen que es un hobbie caro, debido a que constantemente hay actualizaciones y se tiene que pagar para poder estar vigentes en la comunidad gamer. Se refieren diferentes niveles de gasto, por lo que algunos mencionan las consolas y los videojuegos como parte del costo, mientras que otros solo consideran los videojuegos. Pero en general, refieren no tener los recursos suficientes para acceder a todos los programas que año tras año aparecen.

La segunda categoría de análisis por tiempo asignado en las narrativas orales fue la de Redes sociales, la cual tuvo mayor frecuencia en el discurso de las estudiantes mujeres, por lo que además de concentrarse en la clasificación, emergió una variable que les preocupa por las dinámicas sociales que entablan en ellas.

Dos equipos centraron el dialogo en describirlas, haciendo hincapié en el uso que le asignan y la evolución que han tenido a lo largo del tiempo, reconociendo que todas han ampliado las funciones a utilizar, luchando por ser atractiva para todas las edades. Además, categorizan por rangos de edad la presencia en ellas:

> Pues la verdad la que más uso para todo tipo de fines es whatsapp, o sea, le informo a mi mamá dónde estoy, les digo a mis amigas qué dejaron de tarea, me pasan actividades que no hice en el salón de clases, pero también creamos grupos para ponernos de acuerdo en los equipos. También se usa para ponerse de acuerdo con los vecinos y dar avisos importantes. Aunque a veces prefiero silenciar los mensajes porque nunca paran (M2_16_I4).

Como podemos observar en el discurso, la estudiante realiza varias funciones al mediar la comunicación con redes sociales. Menciona la comunicación a nivel microsistémicas, al mantenerse comunicada con la madre, pero también mesosistémico, con el grupo vecinal. Además, le permite ampliar los canales educativos en entornos extraescolares, organizando y gestionando actividades académicas, fortaleciendo la educación multimodal. Este proceso de alfabetización

digital se ha dado al margen de los entornos educativos tradicionales, por lo que los estudiantes han aprendido a utilizarlos con fines prácticos cotidianos, sin que ello reste la importancia en los procesos de literacidad que se producen (Cruz, 2021).

> Creo que Twitter es el que menos uso, porque muchos solo lo usan para pelear y tirarse indirectas; la otra que menos es Facebook, o sea, está vinculada con mi Insta (sic), pero ninguno de los que me interesan están presentes, además de que es como para abuelos (Biot_1_I2).

Se ha revisado a nivel teórico la importancia que los jóvenes de la adolescencia media brindan al sentido de pertenencia, dicha característica es trasladada al uso y consumo de redes sociales, por lo que las narrativas refieren preferencias con base en el tipo de enfoque que brinda cada espacio digital. Como ventanas de exposición mediática, prefieren el uso de Instagram, mientras que para la producción y consumo de discursos polémicos utilizan X (antes Twitter).

> Tik-tok surgió entres los jóvenes, pero ahora lo usamos todos, a veces llego a la casa y mi mamá está viendo sus tik-toks y no quiere dejar de hacerlo, lo malo es que te llegan a entretener tanto que se te va la tarde en eso. Lo bueno de esta red, es que la mayoría de los videos son muy cortos, por lo que no te aburres para nada y con pasar el dedo puedes acceder a más contenido, a veces puedes estar un largo tiempo pasando el dedo sin ver nada en realidad (Biot_3_I4).

El discurso refleja el desarrollo de una conciencia crítica sobre las dinámicas de consumo de tiempo en las que los usuarios están inmersos. La exposición a contenidos breves, que no demandan procesos complejos de reflexión, genera lapsos de atención reducidos que, paradójicamente, atrapan al consumidor en una espiral interminable. Dos frases en particular destacan este conflicto: “no te aburres”

y “sin ver nada en realidad,” ilustrando la tensión entre entretenimiento continuo y la falta de contenido significativo.

De entre todas las menciones, una red social fue la más mencionada por los estudiantes y aunque reconocen que pasan mucho tiempo en ella, también advierten niveles de ansiedad por las dinámicas sociales que se establecen entre sus contactos. Instagram es vista como una red de escaparate social, en la que los jóvenes suben imágenes y *reels* (video de hasta 90 segundos que se acompaña de un fondo musical) para atraer la atención de sus conocidos. Al analizar los discursos se percibe que esta es la red social que los adolescentes utilizan para flirteo, pero también se percibe como una posibilidad potencial para la infidelidad.

> Cuando un niño te pide tu Insta (sic) y comienza a seguirte, lo primero que haces es emocionarte, claro si él te gusta, luego te contacta y comienzan los mensajes, si no son lo suficientemente buenos, todo se enfría y no pasa a más, pero a veces, también pueden subir de tono, lo malo es que luego cuando llegas a verlo en la escuela te da pena (Pga_5_I2).

La cita permite observar cómo redes sociales como Instagram transforman la forma en que los adolescentes construyen relaciones en el nivel mesosistémico, que conecta entornos como la escuela y sus relaciones personales. Aunque estos espacios virtuales facilitan la creación de vínculos iniciales, el hecho de que se desarrollen a través de la tecnología puede generar tensiones en los encuentros cara a cara, como la incomodidad al verse en persona. Según Serra et al. (2020), este tipo de interacción ha llevado a las nuevas generaciones a experimentar desapego y menor compromiso en sus relaciones.

> A mí me pasó que tenía un novio y luego un día una amiga me escribió para preguntarme si ya había terminado con él, porque le estaba escribiendo a otra chica que ella conocía, me mandaron captura de pantalla de las conversaciones y cuando lo encaré me dijo que todo era mentira, que era ella quien lo buscaba, él no sabía que yo tenía los mensajes, así que al final se los enseñé y terminamos, fue muy decepcionante (Pga_7_I1).

Este fenómeno ha cobrado relevancia por su presencia en las dinámicas de relacionamiento que existen entre las nuevas generaciones, identificando falta de responsabilidad al comportamiento mediado por redes sociales, así como un incremento en conductas asociadas a la infidelidad (Montes, 2021), por lo que es importante fomentar el concepto de responsabilidad emocional para que sean capaces de responsabilizarse de sus actos, más allá de la virtualidad, así como de los mecanismos de control que se establecen en las relaciones de noviazgo (Velandia, 2023).

El segundo concepto recurrente en el discurso es la inseguridad, que se asocia con el manejo de la imagen. Al encontrarse en un periodo de construcción identitaria, la exposición de imágenes parece ser un factor con altos niveles de estrés, pues primero someten a filtros la imagen, para lograr un aspecto, que si bien, se aleja de la realidad, les genera seguridad, aunque algunos refirieron que en ocasiones es tan fuerte el conflicto interno que prefieren no subir nada.

Al igual que como sucede con los videojuegos, los estudiantes reconocen que consumen mucho tiempo en este pasatiempo, además de mencionar que en el transcurso de la pandemia su uso se intensificó, por lo que, una vez que regresaron a las actividades académicas presenciales era muy difícil mantener atención en las aulas. Al parecer un proceso de condicionamiento conductual los acostumbró a pasar muchas horas frente a las pantallas, sufriendo una especie de enajenación.

En este tema, los estudiantes mostraron interés, aunque en menor medida, por lo que los equipos que decidieron abordar el tema lo hicieron dedicándole menos minutos al desarrollo del diálogo. Pese a ello se lograron identificar algunos elementos centrales en la narrativa oral, que se presentan a continuación.

El término "catfish" se usa para describir el fenómeno en el que una persona se presenta de manera diferente en las redes sociales, ya sea mediante la creación de

identidades falsas o personajes ficticios. Esta práctica atrae la atención de jóvenes y niños, generalmente con el propósito de obtener algún tipo de beneficio. En las intervenciones, los estudiantes compartieron sus experiencias sobre este tema, con una mayor representación de mujeres, quienes relataron haber tenido interacciones virtuales con hombres mayores que, en algunos casos, realizaron insinuaciones inapropiadas para su edad. Entre los aspectos positivos, se destaca que la mayoría de los participantes han aprendido de manera empírica a identificar los elementos a cuidar en los entornos virtuales y a reconocer cuándo es necesario bloquear a un posible suplantador de identidad.

> A mi prima le pasó que crearon un perfil falso de ella y comenzaron a vender nudes (sic), que supuestamente de ella, luego agregaron a muchas personas que la conocían hasta que se enteró y fueron a meter una demanda y todo, pero mientras ya tenía agregado a todo Querétaro.

El otro tema que se categorizó en el discurso fue el de la pornografía, en este punto se encuentra mayor participación masculina. Los estudiantes confesaron estar expuestos constantemente a material pornográfico que circula en los grupos de WhatsApp en lo que ellos interactúan. También mencionan que no es necesario explorar tanto como en años anteriores, parece que se ha normalizado la exposición, por lo que su consumo ha aumentado.

> Lamentablemente esto afecta hasta los niños de hoy en día, ya que muchos comienzan a estar más separados del mundo. Nomás quieren estar metidos en el teléfono en estas páginas, y no solo ellos, sino mucha gente que se mete a internet a páginas que pues lamentablemente no son adecuadas ni para menores de edad ni tampoco para los adultos. (H_Meca_05)

A pesar de considerarlo un problema para la salud mental de cualquier adolescente, también mencionan que la curiosidad es siempre mayor, por lo que proponen que, a nivel gubernamental, debería existir algún tipo de regulación que impidiera que los dispositivos tuvieran apertura tan amplia para el consumo

pornográfico. Pues no siempre están preparados para ver lo que les llega de los diferentes medios digitales.

De manera sistémica encontramos que en el microsistema se presenta menor interacción con los familiares, mientras que en los vínculos que pudieran establecerse a nivel mesosistémico se pueden ver alterados por una distorsión de la realidad, promoviendo una idea errada de que el espacio virtual se encuentra libre de regulación a diferencia de los entornos físicos en los que los adolescentes sienten la presión de un comportamiento acorde al marco cultural establecido.

Cuando tocó el turno a la reflexión en torno a la inteligencia artificial hubo poca participación, si bien reconocen que utilizan la inteligencia artificial para el desarrollo de actividades, así como para la elaboración de documentos académicos, al momento de socializar sobre el tema, fueron pocos los equipos que se interesaron por su desarrollo. De igual forma, el tiempo de dedicación fue breve, porque aún se encuentran en un proceso de adaptación tanto en el uso como en la mejor selección de programas. Sin embargo, concluyeron que se ha convertido en un gran aliado y que ha facilitado la búsqueda de información, pero que también es común entre ellos, solo copiar la información que aparece, sin corroborar o triangular la información con otras inteligencias artificiales.

El podcast como herramienta habilitante para el desarrollo del discurso heteroglósico es una propuesta viable que permitió que los estudiantes lograran fortalecer la literacidad transmedial. Es decir, la explicación de un tema, en un entorno ajeno a la educación formal, en grupo, permite que los estudiantes se apropien de la palabra y la reproduzcan en términos de dialogo cotidiano. Por lo que, estudiantes que en aula tienen poca o nula participación, fueron capaces de desarrollar hilos dialógicos con sus pares.

4.2.3 Video Proyecto de vida

Para la elaboración de los videos sobre el proyecto de vida, se recurrió a la técnica de Relatos Digitales Personales (RDP) propuesta por Joe Lambert (2010) e implementada en años recientes por Díaz Barriga (2019), quien advierte que la narración acompañada de elementos digitales tiene la capacidad de trascender, tanto en el autor, como en aquellos con quien se comparte, fortaleciendo lazos sociales y profundizando el conocimiento del sí mismo como el del otro. Para ello, proponen una serie de pasos a seguir al momento de crear el relato. Esto, contribuye a generar una estructura sólida, de la cual partir, sin que ello signifique que no pueda tener modificaciones posteriores. Con base en el proyecto de vida se realizó una adaptación que se presenta a continuación.

Figura 28
Pasos a seguir para elaboración de relatos digitales personales

Paso 1. Aprópiate de tu historia	El proceso de identificación del modelo ecológico a través de las dimensiones: ontósistemica, microsistémicas, mesosistémica, exosistémica y macrosistémica.
Paso 2. Conoce tus emociones	Dentro del proceso integraron los rasgos de personalidad como parte del conocimiento del yo (Ontosistema) así como la relación que mantiene con sus padres y amigos (mesosistema).
Paso 3. Busca los mejores momentos	Dado que se trata de plantear proyecciones a futuro, se presentan las aspiraciones, así como discursos emergentes que brotan en el discurso. Selección del acervo fotográfico personal (tradicional y digital).
Paso 4. Ve tu historia	Primera revisión de la plantilla, acompañada de los procesos de diseño gráfico.
Paso 5. Escucha tu historia	Se elabora una script con el audio que constituirá la narrativa digital.
Paso 6. Arma tu historia	Ensamble de audio a la presentación acompañada de imágenes, así como la renderización para ser convertida a formato mp4.
Paso 7. Comparte tu historia	Proceso de subida en Pizarrón virtual de la plataforma Padlet y generación de comentarios relacionados con lo expuesto en la narrativa digital.

Nota: Elaboración propia con base en Lambert, J. (2010). Digital Storytelling cookbook. Berkeley University.

Los resultados pueden dividirse en dos momentos, el primero tiene que ver con la producción de insumos y el segundo con el ensamble y presentación. Debido a que el proceso de conceptualización se fue generando de manera paulatina desde el primer semestre de bachillerato, con intervenciones como la narrativa autobiográfica escrita y la encuesta, la mayoría de los estudiantes habían resuelto las dudas relacionadas con las dimensiones sistémicas del Modelo ecológicos de Bronfenbrenner-Belsky.

El momento de ensamble resultó un verdadero reto para los estudiantes, que manifestaron no tener conocimiento suficiente del organizador gráfico seleccionado. A pesar del tiempo asignado en el aula, se elaboró un videotutorial, que se compartió en los grupos académicos virtuales, así como en la plataforma Classroom, para que estuviese disponible para su visualización.

Se asignó una semana para que los estudiantes pudieran entregar sus trabajos y proporcionar retroalimentación a sus compañeros, teniendo en cuenta posibles limitaciones de recursos tecnológicos. Durante la gestión de los pizarrones virtuales, surgió un inconveniente relacionado con los permisos necesarios para comentar en los vídeos, lo que hizo necesario ampliar el plazo de retroalimentación por dos días más. Una vez concluido el plazo, se analizó el contenido de los videos para determinar la efectividad de la implementación en las diferentes dimensiones. Se analizaron un total de 105 videos, correspondientes a tres grupos. Entre la deserción escolar, la falta de entrega, y algunos estudiantes que bloquearon el contenido, inmediatamente después de ser evaluados, 39 alumnos no fueron incluidos en el análisis. Con relación a las indicaciones generales que consideraban la narración de las dimensiones solicitadas, solo cinco estudiantes no atendieron a la instrucción de estructurar la narrativa de esa manera. El tiempo promedio de duración osciló entre los 4:30 a los 5:00 minutos. En su mayoría, los estudiantes se inclinaron por utilizar Canva para el diseño de la videopresentación, tal y como se había indicado en las recomendaciones, sin embargo, algunos prefirieron el uso de power point, cámara de celular, o programas como tik tok, cap cut o inshot. Esto demuestra las habilidades digitales han adquirido, comprobando

el desarrollo de competencias de transliteracidad que incorporan en el aula. Es decir, que los alfabetismos digitales muchas veces se superponen frente a las propuestas académicas.

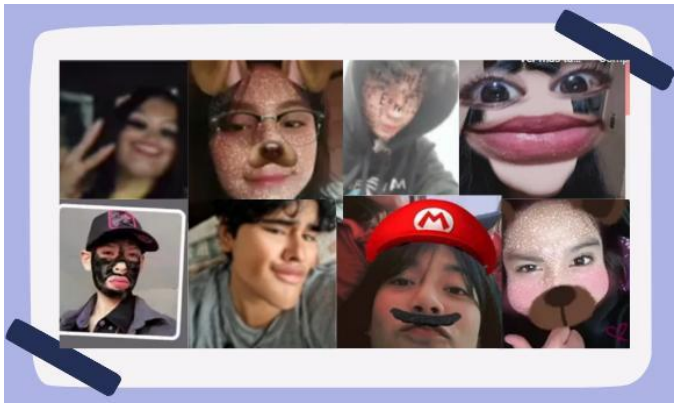
Como se mencionó anteriormente, los participantes seleccionaron fotos de su archivo personal para complementar la narrativa oral con imágenes relacionadas. En estas fotos se pueden observar elementos que cuentan historias mediante símbolos visuales. Desde una perspectiva ontosistémica, eligieron imágenes previamente publicadas en redes sociales, en las que se muestra una clara diferencia del manejo de la identidad, por lo que se presentan seguros, adoptando posturas preparadas para este propósito.

También es evidente el uso de filtros y retoques que manipulan la imagen para proyectar una versión mejorada de su identidad. Así como efectos que les permite jugar y burlarse de sí mismos, a través de filtros animados que los muestran divertidos y alegres, tal y como se describen de manera oral en los discursos emitidos.

Según Berrenche (2021) y Burgos (2018), la Era digital ha generado un fenómeno de construcción identitaria en los adolescentes, quienes no solo comparten cómo desean ser percibidos, sino que también ajustan y moldean esa representación, otorgándose elementos de auto diseño de la personalidad que generaciones anteriores no tuvieron.

Figura 29

Collage de representaciones ontósistemica de los estudiantes



Nota: Elaboración propia con base en los videos de los estudiantes.

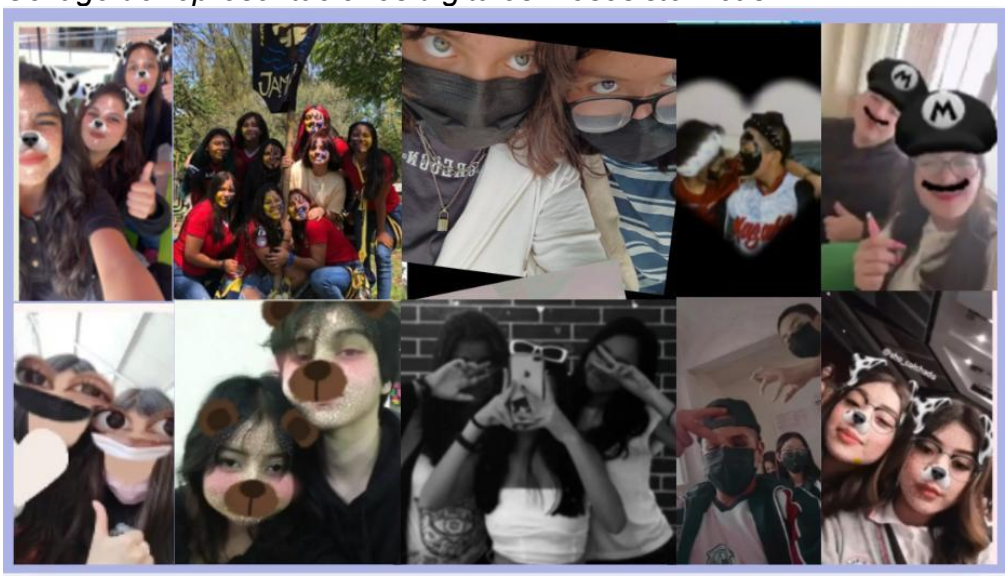
Las expresiones faciales poseen un significado común en la comunidad de jóvenes digitales. Así, gestos como fruncir el ceño en señal de extrañeza, mirar de reojo o adoptar una expresión pensativa, levantar los labios, cubrirse el rostro con una mano o con el dispositivo móvil se repiten frecuentemente como representaciones compartidas y aceptadas. Estas expresiones contribuyen a construir un sentido de identidad en los entornos digitales de los adolescentes. Por lo que además de cumplir con la indicación académica, están reaccionando de manera crítica, al considerar que el producto será visualizado por la comunidad académica a la que pertenecen.

Cuando tocó el turno a las imágenes familiares, encontramos un escenario más tradicional en la representación de estas, la mayoría de los estudiantes eligió fotografías en las que aparecen de frente, con vestimenta que manifiestan el recuerdo de un evento social (en su mayoría 15 años), sin retoques y con una postura mucho más formal que poco permite representar su personalidad. La descripción se acompaña con descripción de los integrantes de la familia, así como la relación que los autores guardan con cada uno de ellos.

Llegamos al círculo de amigos y la relación que se ha tejido a lo largo de sus vidas, algunos de los estudiantes cuentan en su acervo con fotos de amistades que se forjaron en la secundaria y que han trascendido, mientras que otros hablan de cómo han visto ampliarse sus redes amistosas con el ingreso al bachillerato, sin que ello signifique que han dejado a un lado a los amigos de la infancia.

Figura 30

Collage de representaciones digitales mesosistémicas



Nota: elaboración propia con base en los videos elaborados por los estudiantes.

La posibilidad de recuperar imágenes que se crearon en contextos diferentes, para reinterpretarlas en una narrativa enfocada en el proyecto de vida, los llevó a filtrar la información visual que podían presentar. Esto descartó de la presentación imágenes que con mucha frecuencia están cargadas de auto sexualización en el género femenino (Barrenechea, 2021).

Pero lo que, si encontramos, como elemento recurrente en la semiótica de las imágenes, es la presencia del cubrebocas, que nos habla de un periodo de adaptación que tuvieron que transitar estas generaciones. Aunque no siempre se menciona en sus narraciones orales la pandemia, las imágenes nos están hablando de un incidente crítico (IC) que los estudiantes tuvieron que enfrentar a

muy temprana edad, desestructurando todas y cada una de las relaciones sociales que hasta el momento tenían como normas estandarizadas.

De acuerdo con Díaz Barriga (2019), un incidente crítico (IC) en la narrativa se refiere a un evento significativo que tiene un impacto profundo en la vida de una persona, y que puede ser narrado para reflexionar sobre su significado y consecuencias. En el contexto educativo, cuando los estudiantes comparten experiencias que les han marcado, ya sea de manera positiva o negativa, están relatando incidentes críticos.

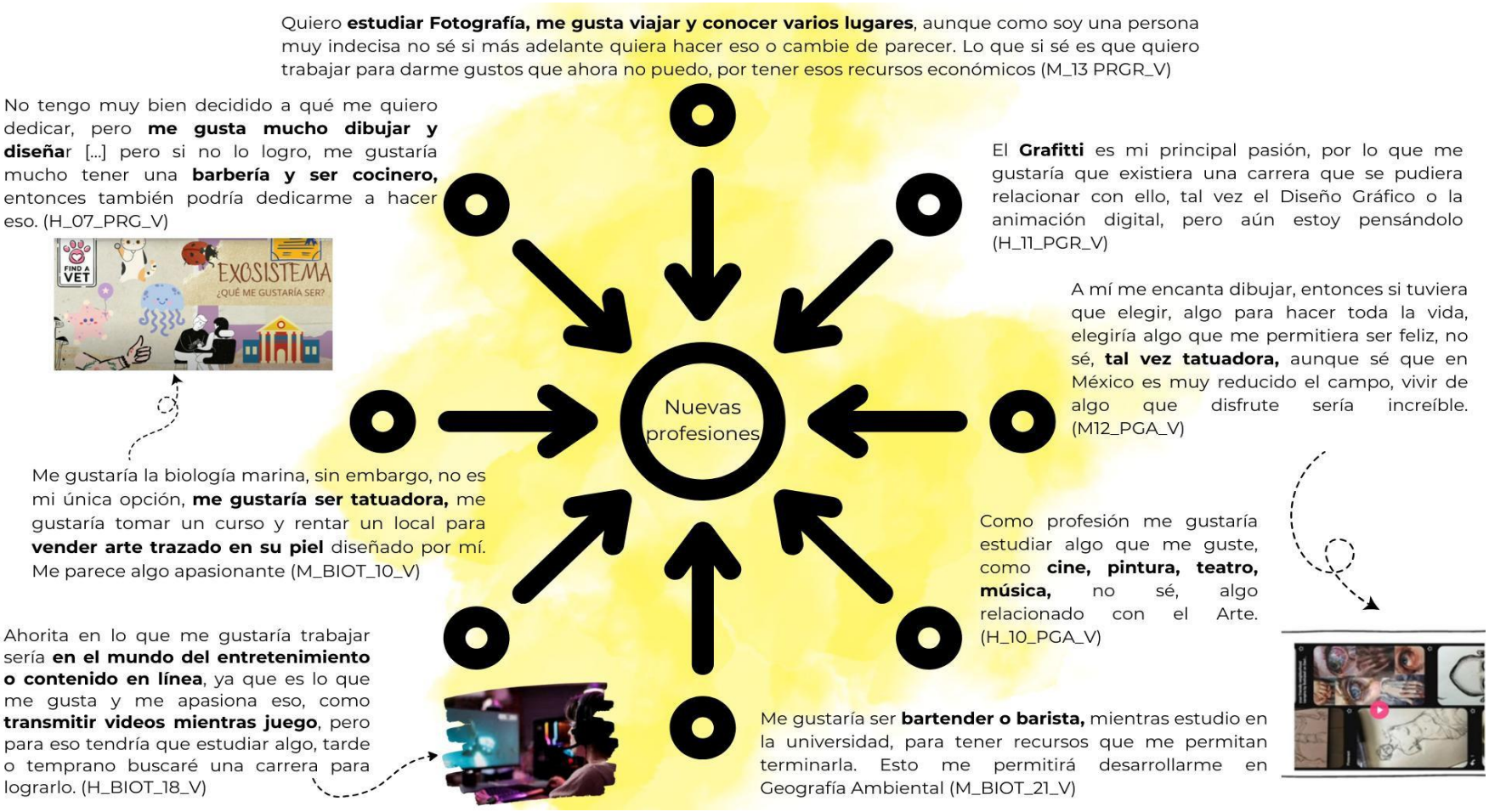
Estos relatos pueden incluir momentos de desafío, aprendizaje, transformación o incluso crisis que han influido en su identidad, valores y perspectivas. Al narrar estos incidentes, los estudiantes no solo comparten sus vivencias, sino que también participan en un proceso de reflexión que puede ayudarles a comprender mejor su trayectoria personal y profesional. Además, estos relatos pueden ser utilizados como herramientas pedagógicas para fomentar el aprendizaje y la resiliencia en el aula. La capacidad de resiliencia de todo el sistema educativo se puso a prueba y aún es posible encontrar rastros de discurso auditivo y visual al respecto en los estudiantes.

En cuanto a las proyecciones a futuro, una vez más, los estudiantes recuperaron información representada en las encuestas, por lo que vemos emerger de manera transformada y ampliada, algunas de las narrativas asociadas a las profesiones mencionadas previamente. Aunque también es posible encontrar nuevas aspiraciones asociadas a prácticas sociales que se vinculan época actual.

Por lo que hay estudiantes que manifiestan tener la intención de dedicarse a comprar y vender figuras de colección como oficio para vivir, así como tatuadores, menciones que no se habían presentado en las intervenciones anteriores. Mientras que como profesiones emergieron carreras como animación digital, programación y desarrollo de contenido y transmisión de videojuegos.

Figura 31

Emergencia de núcleos de sentido, manifestando nuevos oficios y profesiones



Nota: Elaboración propia

Aun así, es posible identificar una continuidad en las intenciones de seguir estudiando, por lo que la Universidad Autónoma de Querétaro se presenta como la IES más seleccionada, seguida de IES particulares, la UNAM, y finalmente IES Estatales de corte tecnológico. La dispersión en las intenciones educativas nos muestra la diversificación en la construcción de proyectos, aunque no desaparece del todo la mención de las carreras tradicionales como primera intención: medicina y derecho, en sus diferentes especialidades.

Para concluir el análisis, se observó cómo los estudiantes logran vincular los temas discutidos en el podcast con su vida cotidiana, aplicándolos a nivel personal. Es evidente su capacidad para reformular el discurso y evaluar los efectos tanto positivos como negativos de la tecnología, ya que reconocen las áreas en las que esta ha tenido un impacto significativo. La pandemia surge nuevamente como un incidente crítico que los impulsó a adquirir habilidades de alfabetización digital, destacando el uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), como Classroom. Son conscientes del reto inicial que representó este proceso al inicio de la pandemia, pero ahora valoran cómo estas herramientas se integran en su formación, facilitando el acceso a diversos recursos digitales, especialmente útiles en unidades académicas curriculares complejas (UAC´s) como Matemáticas o en las áreas tecnológicas de especialización.

Mientras que unos decidieron subir sus archivos a una nube de almacenamiento, otros lo compartieron como oculto en Youtube, para facilitar la visualización, otorgando un nuevo canal de transmisión adicional al pizarrón virtual. Esto permitió observar como la mayoría de los estudiantes manejan diferentes herramientas mediáticas, y son capaces de decidir cuál es más conveniente a sus intereses así como la reducción de errores como la habilitación de permisos en la nube, que en otras generaciones solía ser muy común.

Justo en ese sentido, el proceso de participación presentó algunas inconveniencias debido a que en un primer momento no se otorgaron los permisos de retroalimentación en los procesos de configuración, a pesar de que esto se corrigió horas después de ser reportado por los estudiantes, algunos de

ellos comenzaron a publicar nuevas aportaciones a manera de comentario, sobre todo en uno de los grupos, por lo que titulaban sus entradas haciendo referencia al video que deseaban comentar.

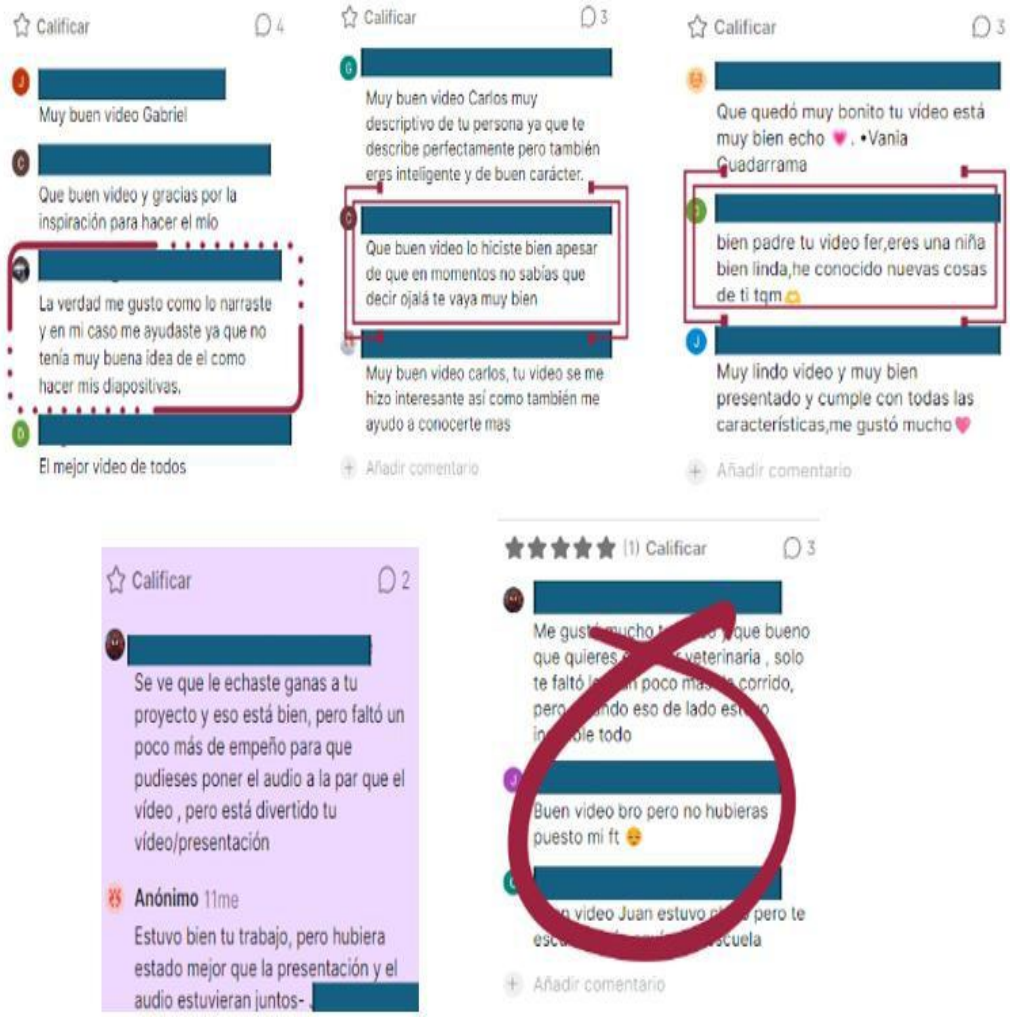
Se manifestó una disparidad entre los comentarios realizados a los compañeros, por lo que algunos cuentan con más de tres participaciones, mientras que otros no recibieron retroalimentación. En ocasiones, los estudiantes que entregaron de manera anticipada a la fecha límite tienen la sensación de cubrir con la actividad en su totalidad, por lo que se apresuraron a retroalimentar a los que ya concluyeron y eso concentra las participaciones entre ellos. También es común identificar que los que primeros en subir su actividad, se convierten en marco de referencia para aquellos que no lo hacen en tiempo, y como son los videos que revisan, deciden aprovechar para retroalimentarlos.

Las observaciones realizadas entre pares realizan recomendaciones para la mejora de las habilidades digitales, por lo que se realizan observaciones en torno al tono de voz, la calidad de las presentaciones, la claridad con que se presentan, la integración del contenido, siempre en un tono de respeto y empatía, pero sin perder de vista la intención de ayudar a identificar las áreas de mejora en los productos de los compañeros. Los resultados fueron analizados por grupos a través de una matriz. (Anexo 3).

En el ámbito de lo personal existe una constante en el descubrimiento del otro a partir de su video, por lo que se retroalimentan también a través de esta dimensión, valorando las habilidades descritas y factores que el estudiante no comparte con el resto de grupo por falta de tiempo o por no tener tanta afinidad con algunos miembros de este. Esto abona en una doble dimensión porque se reconocen en otros, que tal vez en el día a día no son tan cercanos a ellos, y exaltan las cualidades generando un ambiente de cordialidad y respeto hacia las formas de pensar y representarse por parte de los demás. Lo cual coincide con uno de los valores más mencionados en las narrativas escritas y el cuestionario: el respeto.

Figura 32

Retroalimentaciones de los videos revisados por los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

V. Discusión

La era digital ha incorporado nuevos retos al sistema educativo tradicional, por lo que resulta necesario implementar estrategias didácticas que generen sentido en los estudiantes y favorezcan procesos de reflexión sobre su propio proyecto de vida. La llegada de los dispositivos móviles al aula, intensificada tras la pandemia, ha transformado las dinámicas educativas que durante décadas replicaron formatos catedráticos en los que el docente explicaba un tema mientras los estudiantes se limitaban a tomar notas. En contraste, los entornos digitales abren la posibilidad de desarrollar experiencias de aprendizaje más participativas y reflexivas, en las que los jóvenes no solo acceden a información, sino que también pueden narrar, reinterpretar y proyectar su identidad, elementos fundamentales en la construcción de su proyecto de vida.

Pese al desarrollo de propuestas de corte constructivista y a la implementación de estrategias como el aula invertida, durante mucho tiempo la disponibilidad de recursos digitales representó un limitante para los estudiantes. No obstante, diversos estudios han señalado que el periodo de confinamiento derivado de la pandemia contribuyó a disminuir parcialmente la brecha digital, al incrementar el acceso y uso cotidiano de dispositivos tecnológicos. Sin embargo, esto no implica que los estudiantes hayan desarrollado plenamente competencias metacognitivas transmediales.

De ahí la necesidad de transformar las propuestas de intervención e intentar aproximar a los estudiantes a verdaderas alfabetizaciones digitales, a través de tránsitos más orgánicos, que combinen los alfabetismos y los conviertan en aprendizajes formales que se puedan utilizar en todas las unidades académicas del aprendizaje.

Se considera pues, que las narrativas transmediales no ficcionales pueden ser una excelente herramienta para apropiarse de diferentes habilidades, enfocadas tanto en el autoconcepto como en la apropiación de aprendizajes digitales, que con el tiempo logren articular un andamiaje orgánico en los procesos de formación de los estudiantes de la era digital.

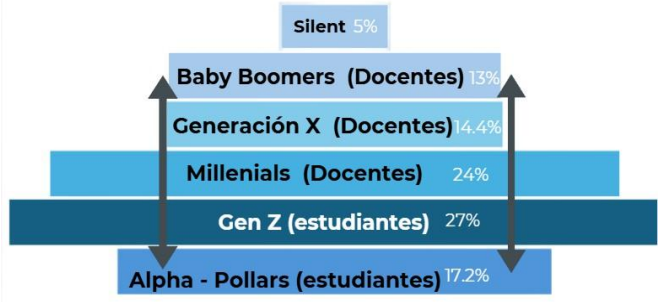
Dispositivos pedagógicos (Díaz Barriga, 2019), como la narrativa autobiográfica

digital o el uso de Podcast, permitieron explorar núcleos de sentido que evidencias una transformación en las visiones de mundo, para diferentes generaciones. En el caso particular de los estudiantes que se encuentran cursando la Educación Media Superior, observamos patrones de comportamiento que en ocasiones salen de lo que hasta hace poco tiempo era considerado “la norma”. Recuperando la argumentación de Twenge (2023), fue posible reconocer que hay una especie de diálogos implícitos intergeneracionales que no estamos considerando al momento de diseñar curricularmente. Por lo que, hay una especie de incomunicación porque no compartimos los mismos valores, pese a que los rangos de edad no son tan diferentes. Debido a que nuestros procesos formativos en la primera infancia estuvieron mediados por diferentes escenarios tecnológicos.

Si bien es cierto que sería simplista pretender explicar únicamente con ello la transformación que los docentes experimentamos en el aula, también es cierto, que las nuevas generaciones nos muestran todos los días nuevas formas de relacionamiento y entendimiento de lo que les resulta verdaderamente importante. Por lo que las prácticas didácticas deben atender a dichas transformaciones para lograr un aprendizaje significativo. Trabajar en el consenso intergeneracional es una de las deudas que tenemos pendiente en el sistema educativo mexicano. Entender el mundo interno de los estudiantes es labor docente, para poder aproximarse con un enfoque más humanista.

Figura 33

Pirámide poblacional generacional en México, por agentes educativos en Educación media superior



Nota: Elaboración propia con base en INEGI (2020)

De acuerdo con las cifras emitidas por el Censo Nacional de Población y Vivienda (2020) en este momento, estamos frente a un escenario en el que conviven tres generaciones de docentes con estudiantes que han crecido con experiencias educativas altamente mediadas por la tecnología. Sin que ello signifique que exista armonía en la Ecología de la Formación educativa en el país. Generando niveles de alfabetización variados intergeneracionales que terminan como generar experiencias completamente diferenciadas en la población estudiantil. Por lo que habría que trabajar, por identificar cómo se está generando el proceso de aprendizaje en las aulas y si hay una correlación entre los estilos de enseñanza y las generaciones frente a grupo.

El uso de narrativas transmediales no ficcionales, basadas en la persona, tienen poca representación en el campo de acción de los entornos educativos, por lo que los metadatos publicados, registran mayor enfoque en la construcción de proyectos con enfoque de Storytelling, creación de universos narrativos ficcionales, retomando autores clásicos, Vinculación con universos ficcionales del mundo gamer, por mencionar solo algunos. Es por ello por lo que se considera que esta propuesta viene a contribuir al campo de investigación, regresando el eje al “Yo” como personaje con múltiples dimensiones que se crea y se recrea a través de las historias que cuenta.

La presencia de diferentes estrategias narrativas, permitieron dibujar un universo no ficcional, en el que el estudiante es capaz de reconstruir su propia historia e idear las proyecciones futuras, a través de narrativa escrita, narrativa auditiva, narrativa visual. A lo largo del proyecto, el estudiante tuvo la posibilidad de mutar relatos y reconfigurarlos para convertirlos en productos totalmente diferentes, desarrollando habilidades de pensamiento complejo, utilizando más adelante lo ya analizado. Esto permitió que llegado el momento para la elaboración del video ellos pudieran diseñar microtextos para atender a cada una de las dimensiones del modelo ecológico. Tal y como afirma Scolari (2020), en la cultura del Snack, entendida como la tendencia generacional a consumir y crear contenido breve, fue

más sencillo para los estudiantes, crear diapositivas con una duración máxima de un minuto, para explicar las cinco dimensiones: onto, micro, meso, eco y macrosistema. Por lo que, al renderizar la presentación, el producto se presenta como un video integrado y no como la suma de articulaciones inconexas.

Además, fue posible identificar el desarrollo de Metahabilidades transmediales trabajadas de manera orgánica, logrando contribuir al desarrollo de competencias digitales.

Figura 34.

Desarrollo de las Metahabilidades

Metahabilidades transmediales	Componentes	Aplicabilidad en el proyecto de intervención
Uso responsable de las Tecnologías Digitales	Localización y acceso de la información	Investigación sobre la realidad del oferta educativa y profesional en el Estado de Querétaro.
	Gestión de privacidad e identidad legal	Firma de consentimiento informado sobre el uso de imagen institucional (Anexo 1) Diálogo reflexivo sobre el fenómeno de Cat-fish (identidad falsa) en las redes sociales
	Uso de redes socio digitales	Instagram para rescatar narrativas digitales, Whatsapp como medio de comunicación con el docente.
Pensamiento crítico	Análisis de la información	Presentación de la oferta educativa que tiene el Estado de Querétaro.
	Conocimiento del contexto	Identificación de los factores sociales y digitales que envuelven la construcción de la realidad
	Recepción crítica de los contenidos	Reflexión sobre el impacto de los mensajes estereotipados que las redes sociales presentan en el podcast.
	Compromiso ético	Firma de consentimiento informado en la participación del proyecto, tanto de los padres de familia como el de ellos. (Anexo 2)
	Reflexión sobre la monetización	**No se trabajó**
Innovación	Multitasking	**No se trabajó**
	Generación de propuestas disruptivas	Diseño del video desde las dimensiones sociales, producido con estructura de micro textos, ensamblados y renderizados.
	Inteligencia colectiva	Trabajo postproducción en el Podcast. Capacidad de aprender para la elaboración del video a partir de los compañeros que subieron primero al pizarrón virtual.
	Cognición distribuida	Trabajo de preproducción en el Podcast.
	Colaboración	Organización y asignación de funciones en los equipos del Podcast.

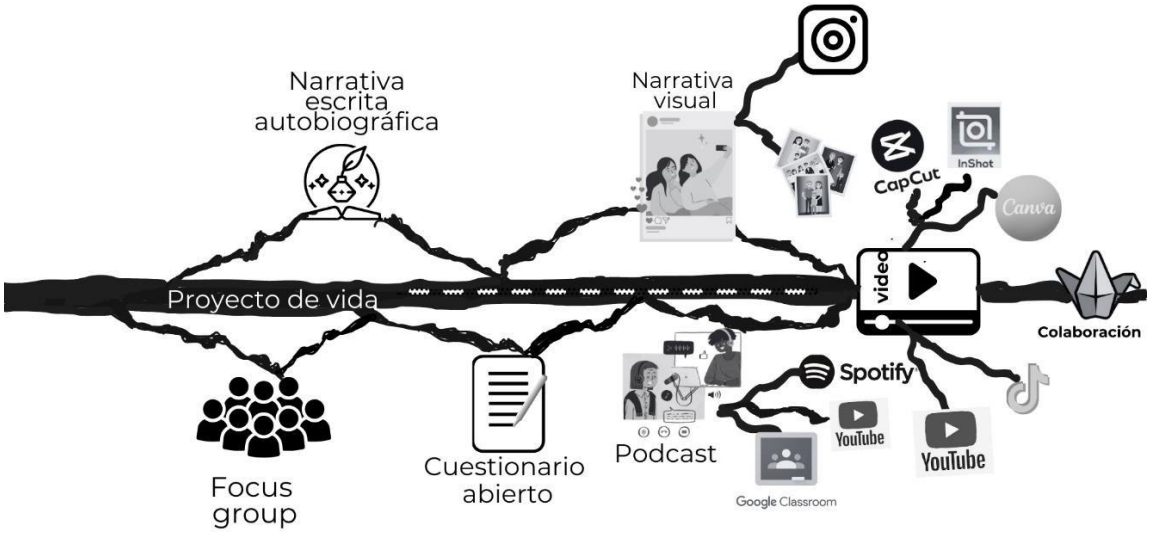
Gestión y creación de contenidos	Gestión del conocimiento	A pesar de que se les brindó una propuesta para el uso de herramientas digitales y procesos de gestión, ellos tomaron decisiones personales considerando su aprendizaje previo, por lo que diversificaron el uso de herramientas en el video.
	Reutilización de contenidos mediáticos	Recuperación de imágenes publicadas en las redes sociales, principalmente en Instagram. Recuperación de los discursos emanados del Podcast.
	Creación de contenidos	Elaboración de Narrativa escrita autobiográfica. Elaboración y edición de Podcast. Elaboración de videos sobre el Proyecto de vida.
	Navegación transmedial	Capacidad de transformar los diferentes productos para presentarlos a través de múltiples medios y haciendo uso de diferentes herramientas (tradicionales y tecnológicas).
Actitud lúdica	Juego y simulación	Representación de roles en algunos podcast, simulando escenarios como noticieros, o podcast populares. Cambios en los tonos de voz y permisión en doble sentido y tonos de voz. Imágenes altamente cargadas de filtros, con rostros deformados y rostros animados con filtros de mascotas.
	Actuación	Representación identitaria en las redes sociales (Instagram) mostrando posturas de seguridad y aceptación.
	Pensamiento creativo e innovador	Presentación de video en diferentes formatos: alguien jugando videojuegos mientras explica su proyecto.

Nota: Elaboración propia con base en la clasificación de Cruz, I. (2019).

Finalmente, a lo largo del proyecto, especialmente, en el segundo ciclo de intervención, en el que tuvieron la oportunidad de crear sus propios productos con ayuda de herramientas tecnológicas podemos encontrar que existe en ellos la capacidad de toma de decisiones de manera independiente, para seleccionar las herramientas con las que se sienten más cómodos o que mejor conocen, produciendo un efecto rizomático en cada una de las pistas migratorias sobre las que se trabajó. La emergencia de herramientas diferentes a las propuestas por el docente genera un aprendizaje de ida y vuelta que debe ser reconocido por el facilitador. Reafirmando una de las máximas en la narrativa transmedia que afirma que se sabe dónde comienzan, pero no que rumbo tomarán. Lo cual hace cierta alusión a la vida misma. La forma de diseñar y crear contenido es también un dialogo no normado que debe ser analizado al momento de evaluar la intervención.

Figura 35

Evolución de la NT en la intervención didáctica



Estructura rizomática de las narrativas transmediales involucradas

Fuente: Elaboración propia.

Es este caso en particular, permitió observar, que, si bien es cierto que tienen gran capacidad en el campo de los alfabetismos digitales, aún tienen un camino largo por andar para transitar al alfabetismo digital, sobre todo en el manejo de la redacción académica, que se encuentra plagada de errores ortográficos y sintácticos, por lo que se podría reforzar el ejercicio gramatical, para fortalecer la adecuada producción en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

Durante el proceso de investigación el Sistema educativo mexicano implemento un nuevo modelo educativo titulado, Nueva Escuela mexicana. En la educación media superior, se modificó la malla curricular para impulsar los aprendizajes de trayectoria, por lo que la asignatura de Lectura, expresión oral y escrita sufrió una transformación y se convirtió en Lengua y Comunicación, rearticulando los objetivos, el número de horas frente a grupo, esto representó un reto, pues era necesario alinear la investigación con los cambios emergentes.

Debido a ello, se implementó el proyecto de vida como proyecto transversal,

invitando a los demás docentes a incorporarse desde sus propias unidades de aprendizaje curricular (UAC), lo que resultó en un ejercicio interesante para todos los involucrados. Para dar seguimiento al cumplimiento de los compromisos, se creó una plantilla colaborativa en la que cada docente incorporó la estrategia didáctica y el producto o la contribución al proyecto general. Si bien es cierto que la participación no fue homogénea y el compromiso tuvo variaciones entre los diferentes docentes, también lo es que permitió establecer un punto de encuentro y dialogo profesional para intentar articular proyectos en los que se involucra a todas las unidades de aprendizaje curricular (UAC´S) y construir un solo producto en el que se puedan identificar todos los aprendizajes, en lugar de fragmentar el conocimiento en pequeños productos descontextualizados.

El video representó un porcentaje para cada una de las UACS, fortaleciendo en los estudiantes el sentimiento de compromiso en el desarrollo de este, pues tendría un impacto en varias asignaturas, en un primer momento generó malestar porque sentir presión al respecto, pero una vez que lograron visualizar los resultados, se sintieron satisfechos con el proceso y el compromiso adquirido.

Una de las observaciones del personal docente giró en torno a la revisión de los videos y el tiempo invertido en ello, por lo que se recomendó que para futuras intervenciones dicho tiempo estuviera considerado en el calendario de evaluaciones, considerando que las retroalimentaciones deben atender a todas dimensiones, realizando observaciones propias a los campos de conocimiento.

5.1 Nuevas líneas de investigación

La emergencia de la inteligencia artificial en el manejo de dominio público ha generado un nuevo orden en la esfera educativa. Tal y como se mencionó en el capítulo 1, actualmente más del 90% de la información que se ha generado, se encuentra disponible en línea, por lo que acceder a ella de manera particular se ha vuelto cuestión de segundos, la aguja en el pajar ha dejado de ser un conflicto y eso tiene implicaciones para el sistema educativo. Los indicadores estadísticos

advierten que en apenas dos meses del surgimiento de Chat GPT, alcanzó 100 millones de usuarios (Castells, 2024).

Actualmente, el total de los estudiantes de la presente investigación, cuentan con la aplicación para dispositivo móvil instalada. Y además, exploran la oferta comercial de otras inteligencias artificiales emergentes, demostrando una vez más que los alfabetismos digitales avanzan con mucha más rapidez de lo que el sistema educativo tradicional está dispuesto a conocer y aceptar.

Pensando en posibles líneas de investigación, así como en la continuidad del proyecto para futuros semestres, se ha considerado la continuación del proyecto de vida. Para ello, se retomaría al mismo grupo de estudiantes, ahora en el sexto semestre, es decir, en un momento de toma de decisiones como la continuidad de los estudios y fortalecer un aspecto que en la presente investigación quedó superada debido a una concentración en tres círculos concéntricos: onto, micro y macrosistémicos. Para ello se plantea la continuidad a través de narrativas transmedia, haciendo uso del pensamiento contrafactual, para construir un universo proyectivo con tres mundos posibles (Lewis, 1973) lo cual se materializará a través de una novela corta (nouvell). El uso de inteligencia artificial permitirá la elaboración de personajes dentro de la historia. El alter ego, será el estudiante construyendo la autoficción del yo y de tres posibles escenarios (Moreno, 2021), con base en la toma de decisiones presentes. A través de dos talleres intermedios, se podrá delimitar a los personajes, con apoyo colaborativo del aula. Y las nouvell serían publicadas en la plataforma canadiense watpad para recibir comentarios de la comunidad de fanáticos.

Figura 36

Narrativa transmedia, mundos posibles, con uso de pensamiento contrafactual.



Fuente: Elaboración propia.

Como pudimos observar a lo largo de la investigación, tanto de la literatura como en los análisis de las narrativas visuales, la posibilidad de construir identidades múltiples y jugar con la idea de ser alguien más, sin dejar de ser ellos mismos en esencia es uno de los rasgos característicos de los adolescentes en la Era digital, por lo que esta estrategia les permitiría reflexionar sobre las posibles consecuencias en la toma de decisiones, de manera más dinámica y divertida, fortaleciendo la actitud lúdica como Metahabilidad (Cruz. I. 2019), fomentando pensamiento creativo, la actuación, el juego y la simulación.

La capacidad de contar historias en el ser humano es uno de los grandes recursos para explicarse el orden de las cosas. Desde la Era Antigua hasta nuestros días, es la forma en la que le otorgamos sentido al mundo, por lo que, en la Era digital, fomentar prácticas educativas multimodales que permitan la continuidad de dicha tradición, incorporando estrategias transmediales, permite tender puentes intergeneracionales y colaborar en la reconstrucción de un mundo que ha multiplicado sus canales de comunicación. Es labor docente, prepararse para acompañar a sus estudiantes en este reto que no tiene vuelta atrás.

Conclusiones

La presente investigación permitió reconocer que la incorporación de narrativas transmediales no ficcionales en contextos educativos multimodales trasciende su carácter instrumental para configurarse como un dispositivo pedagógico que incide de manera significativa en la construcción del proyecto de vida en jóvenes de educación media superior. A partir del desarrollo de una intervención estructurada en dos ciclos, se evidenció que el tránsito de un modelo tradicional hacia uno multimodal no solo modifica las estrategias de enseñanza, sino que transforma las formas en que los estudiantes se piensan, se narran y se proyectan en el mundo. Este desplazamiento se comprende desde una perspectiva socioconstructivista, donde el aprendizaje implica procesos de mediación simbólica y construcción de sentido en interacción con otros (Vygotsky, 1978; Bruner, 1991).

En un primer momento, los resultados del ciclo inicial mostraron que los estudiantes tendían a construir discursos fragmentados, con proyectos de vida idealizados o poco articulados a sus condiciones contextuales. Esta situación puede comprenderse desde el enfoque psicosocial del proyecto de vida, en el que las aspiraciones individuales se encuentran mediadas por estructuras sociales, expectativas familiares y condiciones materiales (Suárez-Barros, 2018; D'Angelo, 2000). Sin embargo, al incorporar elementos transmediales en el segundo ciclo de intervención, se observó un desplazamiento hacia narrativas más complejas, situadas y coherentes con su realidad, lo que evidencia la capacidad de estos dispositivos para favorecer procesos de reflexión más críticos y contextualizados.

Este hallazgo se articula con los planteamientos de la narrativa como forma de construcción del significado, en donde el sujeto organiza su experiencia a través de relatos que le permiten dar sentido a su vida (Bruner, 1991; Ricoeur, 1996). En este sentido, las narrativas transmediales no solo funcionan como un medio expresivo, sino como un espacio de resignificación, en el que los estudiantes logran integrar experiencias personales, escolares y sociales. Tal como se observó en la intervención, los jóvenes dejaron de ser consumidores de contenido

para convertirse en productores activos, lo que coincide con las dinámicas de participación propias de la cultura digital contemporánea (Jenkins, 2006).

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación radica en la comprensión de la identidad adolescente como un proceso dinámico que se configura en la intersección entre lo físico y lo digital. En concordancia con estudios sobre identidad en la era digital, los jóvenes construyen representaciones de sí mismos a través de múltiples plataformas, lo que influye en la manera en que se perciben y proyectan hacia el futuro (Gómez-Urrutia & Jiménez, 2022; Turkle, 2011). En este sentido, las narrativas transmediales permitieron integrar estas dimensiones, favoreciendo una construcción más coherente del proyecto de vida al articular experiencias offline y online en un mismo entramado narrativo.

Desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner, retomado en esta investigación, se reafirma que el desarrollo del individuo se encuentra determinado por la interacción de múltiples sistemas que influyen en su trayectoria vital (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). La intervención permitió visibilizar cómo factores familiares, escolares y sociales influyen en la toma de decisiones de los estudiantes, así como en la configuración de sus aspiraciones. En este sentido, la narrativa transmedia funcionó como un recurso que permitió hacer visibles estas influencias, posibilitando una reflexión más consciente sobre el propio contexto y su papel dentro de él.

Asimismo, se identificó que el uso de herramientas digitales como el podcast, la videoproducción y plataformas colaborativas no solo favorece la alfabetización digital, sino que también potencia habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales. En línea con investigaciones sobre el uso educativo del podcast y los entornos digitales, estas herramientas promueven el aprendizaje activo, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento (González-Osorio, 2022; Area & Adell, 2009). De esta manera, el proceso educativo se desplaza de una lógica transmisiva hacia una lógica participativa, donde los estudiantes asumen un rol protagónico en la generación de contenidos.

Otro aspecto relevante es la dimensión emocional del proceso. A lo largo de la intervención, los estudiantes encontraron en la narrativa un espacio para expresar

experiencias personales, inquietudes y aspiraciones que difícilmente emergen en contextos escolares tradicionales. Esto se vincula con la necesidad de reconocer al sujeto como un ser integral, cuya formación implica no solo dimensiones cognitivas, sino también afectivas y sociales (Freire, 1970; Nussbaum, 2010). En este sentido, la narrativa transmedia permitió generar espacios de reconocimiento, escucha y validación de la experiencia individual dentro de un entorno colectivo de aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación-acción sociocrítica se consolidó como una estrategia pertinente para abordar el fenómeno de estudio, al permitir una articulación constante entre teoría y práctica. Este enfoque, fundamentado en la participación activa de los sujetos, busca no solo comprender la realidad, sino transformarla a partir de procesos reflexivos y colaborativos (Kemmis & McTaggart, 1988; Fals Borda, 1987). En este sentido, la intervención no solo impactó en los estudiantes, sino también en la práctica docente, al propiciar procesos de autoevaluación y reajuste pedagógico.

En relación con el objetivo general de la investigación, se puede afirmar que el uso de narrativas transmediales en un contexto educativo multimodal contribuye a la construcción del proyecto de vida integral en estudiantes de bachillerato tecnológico. Esto se evidencia en la capacidad de los estudiantes para resignificar sus experiencias, identificar factores que influyen en sus decisiones y construir proyecciones más realistas, críticas y situadas, lo que refuerza la pertinencia de integrar estos enfoques en la educación media superior.

No obstante, también se identificaron limitaciones que abren nuevas líneas de investigación. Entre ellas, destacan las desigualdades en el acceso y uso de tecnologías, así como la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de herramientas digitales. Estas condiciones coinciden con lo señalado en estudios sobre brecha digital, donde se advierte que el acceso no garantiza necesariamente un uso crítico o significativo de la tecnología (Area, 2012). Por ello, resulta necesario diseñar estrategias que favorezcan la inclusión y equidad en contextos educativos multimodales.

A partir de estos hallazgos, se plantea la necesidad de continuar explorando el

potencial de las narrativas transmediales en distintos contextos educativos, así como profundizar en su relación con la construcción de la identidad, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades para la vida. Asimismo, se abre la posibilidad de investigar cómo estas prácticas pueden integrarse de manera sistemática en los planes y programas de estudio, contribuyendo a una educación más pertinente, crítica y contextualizada.

En síntesis, esta investigación permite concluir que las narrativas transmediales, cuando se articulan desde un enfoque pedagógico, tienen la capacidad de transformar la experiencia educativa, favoreciendo la construcción de proyectos de vida más conscientes, críticos y situados. En un contexto marcado por la complejidad y la incertidumbre, ofrecer a los estudiantes herramientas para narrarse y comprender su lugar en el mundo se vuelve no solo pertinente, sino necesario. Narrarse, en este sentido, deja de ser un acto individual para convertirse en un proceso formativo que posibilita nuevas formas de habitar la realidad (Ricoeur, 1996; Freire, 1970).

Fuentes de consulta

Alarcón, Y. & Reyes, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37(5), 505-513. Acceso: 5/08/2020. Disponible en: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207012 19

Almanza Sierra, A. (2024). El texto multimodal, una propuesta para el fortalecimiento de la lectura crítica. Universidad Externado de Colombia. https://doi.org/10.57998/bdigital/handle.001.2112

Alzate Gallego, Y., Zorrilla Abascal, M. L., & Orozco Vallejo, M. (2023). *Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4219

Andréu Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, v.10, n. 2, p. 1-34, 2000.

Asociación de Internet MX, Knowsy AI & CDETECH. (2024). *20° Estudio sobre los hábitos de usuarios de Internet en México 2024* [Versión pública]. Asociación de Internet MX. https://www.asociaciondeinternet.mx/

Ausubel, D. (1980). Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo, México: Trillas.

Bañales Faz, G., Vega López, N., Reyna Valladares, A., Rodríguez Zamarripa B.,y López Munguía, R. “Investigación de la lectura y la escritura académica enla educación media superior y superior”, en Ávila, A., Carrasco, A., Gómez,A., Guerra,

Bauman, S. (2009). El arte de la vida: de la vida como obra de arte (trad. Dolores Udina). Barcelona: Paidós Ibérica.

Bauman, Z. (2016). La globalización: Consecuencias humanas. España: FCE - Fondo de Cultura Económica.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist, 35*(4), 320–335. https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320

Bisquert, M., Giménez, C., Gil, B., Martínez, N. y Gil, M.D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(5), 507-518. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1633

Blázquez-Jordán, J. M. (2024). Las narrativas transmedia en la educación literaria. Memorias de Idhún, una propuesta didáctica. Universidad de Jaén, España. Recuperado de: https://crea.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/22770/1/BL%c3%81ZQUEZ_JORD%c3%81N_JOS%c3%89MANUEL_LENGUAYLITERATURA_TFM.pdf

Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (2005). *Youth: Choices and Change. Promoting Healthy Behaviors in Adolescents*. Pan American Health Organization.

Broche-Pérez Y (2015). Modelo de desbalance del desarrollo cerebral: nuevo enfoque teórico en la comprensión de conductas de riesgo en la adolescencia. **Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía**. Recuperado de: https://revneuro.sld.cu/index.php/neu/article/view/184

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. España: Paidós.

Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of asynchronous learning networks*, *5*(2), 18-35.

Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (2015). La educación, puerta de la cultura. Alemania: Antonio Machado Libros.

Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, 1-35.

Bueno i Torrens, D. (2023). El cerebro adolescente: época de cambio y transformación. *Adolescere, 11*(2), 78-83. Recuperado de https://www.adolescere.es/conferencia-de-clausura-el-cerebro-adolescente-epoca-de-cambio-y-transformacion/

Burgos Alepuz, J. M. (2018). *La identidad del ser perdido proyecto expositivo* (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).

Cabrera Ventura, Casandra. (2019). "Proyecto de vida en jóvenes estudiantes de eduación media superior". (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, UNAM. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/3447791

Cadena Granizo, G. M. L. S., Chasiguano Cacuango, M. X., Erazo Vaca, G., Granizo Díaz, C. I., & Moran Álvarez, J. A. (2023). *Impacto del aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Nueve de Octubre en Guayaquil* (Doctoral dissertation, QUITO/UIDE/2023).

Caldera Montes J.F., Pérez Pulido I. & Macías González G.G. (2021). Motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México. Un estudio comparativo desde una perspectiva de género. Br. J. Ed., Tech. Soc., v.14, Special Edition, April, p.87-98, 2021. DOI: http://doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021.87-98

Calvo Cubillos, C. L. & Villanueva Roa, J. D. (2022). La autobiografía escrita: escenario para la reflexión del yo, el entorno social y el proyecto de vida en estudiantes de Educación Secundaria en Bogotá. MLS Educational Research, 6(2), 180-194. doi: 10.29314/mlser.v6i2.723.

Casillas, M.A., Ramírez Martinell, A., y Ortiz, V. (2013) El Capital Tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato. México

Casillas, Miguel, Ramírez Martinell, Alberto, & Morales Flores, Cecilia. (2020). Los saberes digitales de los bachilleres del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, *25*(85), 317-350. Epub 17 de agosto de 2020. Recuperado en 03 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200317&lng=es&tlng=es.

Caso, N. J., Hernández-Guzmán, L. & González-Montesinos, M. (2011). *Prueba de Autoestima para Adolescentes*. Universitas Psicológica, 10 (2), 535-543. https://www.redalyc.org/pdf/647/64722451017.pdf

Cassany, D. (13 de agosto de 1996). *A escribir no se aprende con reglas, sino leyendo*, Periódico la Tribuna. España. Universidad Pompeu de Fabra. https://www.upf.edu/documents/2853238/0/Tribuno96.pdf/b05ddd64-312a-4067-9cc3-59d980a5bdbe

Castells, M. (2005). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1, La Sociedad Red*. México: Siglo XXI.

Castells, M. (2024). *La sociedad digital* (A. Freund, Trad.). Editorial Alianza.

Castells, M. (2007). Comunicación y poder. México: Siglo XXI Editores México.
CECYTE (2010). Historia del CECYTE, disponible en http://www.cecyteq.edu.mx/

Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C. y Arbués, E.(2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus(2014-2019). Revista Latina de Comunicación Social, (77),179-201. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454

Celis, E. E. T. La implantación de los esports en México: De la FEMES a la actualidad. *LOS DEPORTISTAS ELECTRÓNICOS: PRÁCTICAS COMUNICATIVAS, IDENTIDADES Y CAPITAL SOCIAL*, 49.

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (FAD) y Fundación MAPFRE (2018). Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos. Disponible en https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5597_d_mapfre_riesgos_tic200918.pdf

Chávez, W. O., Ortega, F. P., Pérez, J. K. V., Zúñiga, E. J. D., & Rivera, A. R. P. (2021). *Modelo ecológico de Bronferbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica*. Infinite Study.

Churches, A. (2008). *Welcome to the 21st Century*. Recuperado de http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Learners

Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes. La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

Conapo (2023). Día internacional de la familia. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/824683/INFO_FAMILIAS_FINAL.pdf

Cortés Solís, T. (2007). La autobriografía como narrativa. TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales, (5), 267–278. Recuperado a partir de https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/95

Crespo-Berti, Luis Andrés. (2022). Metacognición y Disrupción Digital Inmersiva en TIC desde los Nativos Digitales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *14*(2), 48-56. Epub 14 junio de 2023.https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.334

Cristófol Rodríguez, FJ, Martínez-Ruiz, Á., Román-Navas, I., & Cristofol Rodríguez, C. (2020). Evolución de las estrategias de patrocinio en los esports en España: 2013-2021. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación* ,*(48)* .https ://doi.org//10/Ámbitos .2020 .i48.10

Cruz Sánchez, Ileana (2019). "Literacidad transmedial. Habilidades para vivir en el siglo XXI". En *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*, coordinado por Luz María Garay Cruz y Daniel Hernández Gutiérrez, 105-128. México: Universidad Autónoma Metropolitana; Juan Pablos Editor.

Cuenca, A., Álvarez, M., Ontaneda, L., Ontaneda, E., & Ontaneda, S. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». *Espacios*, *42*(11), 11-25.

D´Angelo, O. (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de

Del Ángel, M. V. S., Cortés, J. M., Luna, V. R., & Martínez, K. L. M. (2019). *El horizonte de las inteligencias múltiples según Gardner y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación*. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(11).

Delgado-Espinoza, V. R., & Cano-Delgado, J. T. (2022). Narrativa digital (podcast) como estrategia de aprendizaje en estudiantes de séptimo de básica. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada yachasun-issn: 2697-3456*, *6*(11 Ed. esp), 351-364.

Delors, J. y Otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Desfilis, E. S., Martínez, I., & Serna, C. (2020). Capítulo 3. Adolescentes de la postmodernidad. Creciendo en la Era digital. *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*, 63-88. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Emilia-Serra-2/publication/344608666_Adolescentes_de_la_postmodernidad_Creciendo_en_la_Era_digital/links/5f842653299bf1b53e20d595/Adolescentes-de-la-postmodernidad-Creciendo-en-la-Era-digital.pdf

Desiderio, S. V. E., Jácome, W. L. C., Caguana, D. R. M., & Izquierdo, J. G. E. (2022). Desarrollo de inteligencias múltiples usando tecnologías.Recuperado de https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/1127/1/Articulo_14_Horizontes_N22V6.pdf

Díaz Barriga, F. (2015, 03 de septiembre). *Currículo escolar y evaluación auténtica de los aprendizajes*, [Conferencia]. Organización de los Estados Iberoamericanos/Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional. https://www.youtube.com/watch?v=glDlvATQJeY&t=1180s

Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México, Ediciones SM.

Díaz Díaz, T. (2022). Programa proyecto de vida en la orientación vocacional en 5to de secundaria de la Institución Educativa Heroínas Toledo, Junín 2021.

Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcia, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2021). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. Rev.investig.desarro.innov., 11 (1), 113-126. doi: 10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687

Dorado Longas, S. I. (2021). Estrategias de aprendizaje artístico y la interdisciplinariedad en tiempos de pandemia como proyecto de vida. *Educación y Ciudad*, (41), 189–210. https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2634

Echeverría, D., Chenche, W., Espinoza, J., y Mejía, D. (2022). Desarrollo de inteligencias múltiples usando tecnologías. Horizontes Investigación en Ciencias de la Educación, 6 (22), 172-186. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.325

Eisner, E. W. (1994) Cognición y Curriculum, una visión nueva. Buenos Aires, Amorrortú.

Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., & Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 1-25. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5255

Espinosa Figueroa, P. (2023). *Adopción e implementación de procesos de aprendizaje mediados por tecnología en instituciones de educación media superior: Caso de estudio Bachillerato Tecnológico de El Grullo* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Informática.

Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa en convergencias disciplinarias*. En O. Fals Borda (Ed.), **La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos** (pp. 13–38). Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Fernández Sessarego, C. (2016). El Derecho y la Libertad como proyecto. IUS ET VERITAS, 24(52), 114-133. Recuperado de https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/16375

Figueroa, J. y Cervantes, C. (2023). Relación entre dependencia a videojuegos, agresividad y personalidad en estudiantes de una I.E. de Arequipa, 2022. Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Fuentes Martínez, Thamara. (2019). Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología, Escuela Académico Profesional de Psicología, Universidad Continental, Arequipa, Perú. "Ansiedad ante la falta de un proyecto de vida". (Tesis de Licenciatura). Universidad de Sotavento A.C. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/3488846

Gaete, Verónica. (2015). *Desarrollo psicosocial del adolescente*. *Revista chilena de pediatría*, *86*(6), 436-443. https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

Galindo G. et. al. (2012) Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo, Revista Apertura, 4 (2), UdeG Virtual, disponible en http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290

Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 149–165. https://doi.org/10.6018/rie.332231

Garcés Velástegui, P. (2020). Humanizing Development: Taking Stock of Amartya Sen's Capability Approach. Problemas del desarrollo, 51 (203), 2020, Octob er-December, pp. 191-212 Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas.

Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre.

Gómez-Urrutia, Verónica, & Jiménez Figueroa, Andrés. (2022). Identidad en la era digital: construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as. *Convergencia*, *29*, e17430. Epub 27 de julio de 2022.https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17430

González, H. T. (2018). Herramientas tecnológicas para el diseño de materiales visuales en entornos educativos. *Sincronía*, (74), 617-669.

González-Osorio, G. (2022). El podcast educativo. Mapeo sistemático de la literatura en Google Académico (2011-2021). *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, *5*(10), 90–111. Recuperado a partir de https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/195

Guattari y Ronlik (2006). Micropolítica, cartografía del deseo. Traficantes de Sueños/Mapas. Disponible en: http://herzog.economia.unam.mx/academia/inae/images/portadas-libros-digitales/Libros/Cartografias-del-deseo-Felix-Guattari.pdf

Gutierrez, A. (2022). Las narrativas transmedia como herramienta educomunicativa para el fortalecimiento de los medios de comunicación escolares de la

educación media. Uniminuto, educación de calidad al alcance de todos, Cundinamarca.

Guzmán Flores, T., & Escudero Nahón, A. (2016). Implementación del Sistema Multimodal de Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Recuperado de https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/14167/Edmetic_vol_5_n_2_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández Díaz, G., & Bustamante Newball, J. (2023). Usos educativos de las narrativas transmedia. *Comunicación*, 202, segundo trimestre. Centro Gumilla, Estudios Venezolanos de Comunicación. Recuperado de http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gumiteca.org/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=61917b4167895f4a89cda577edf77e4e

Hernández Levy E. y Zorrilla Abascal, M. Lo transmedia, un concepto en transformación, en Alzate Gallego, Y., Zorrilla Abascal, M. L., & Orozco Vallejo, M. (2023). *Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4219

Hernández Rojas, Gerardo. (2012). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Educador Mexicana, S. A.

Hernández Sellés, N. (2020). Narrativas Transmedia: Fantasías animadas de ayer y hoy. *Indivisa, Boletín De Estudios E Investigación*, (20), 211–234. https://doi.org/10.37382/indivisa.vi20.89

Iglesias, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. Pediatría Integral; XVII(2): 88-93. Recuperado de http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.adolescenciasema.org//wp-content/uploads/2015/07/Desarrollo-del-adolescente.pdf

INEGI, (2011). Censo de Población y vivienda 2010. México: INEGI.

Instituto Federal de Telecomunicaciones. *Primera Encuesta 2023: Patrones de consumo, satisfacción y experiencia de los usuarios de servicios de telecomunicaciones* . Recuperado de https://www.ift.org.mx/usuarios-y-audiencias/primera-encuesta-2023-usuarios-de-servicios-de-telecomunicaciones

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)**.**(2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021* . https://https : //www.ineg.o.mx/

Jara Rojas, T. A., & Echeverría Echeverría, R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, *2*(2), 233-245. https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/81

Jenkins, H. (2008). Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. España: Paidós.

Kemmis y Mctaggart R. (1992). Cómo planificar investigación acción. Barcelona, Ed. Laertes.

Lambert Sarango, Y; López León, M. E; Garzón Quiroz, M; Portal Moreno, R. (2024). Aprendizajes significativo: gestionar conocimientos en narrativa transmedia videojuegos y comunicación. Bibliotecas. Anales de Investigacion;20(1), 1-1. Cuba. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9412975

Lambert, J. (2010). Digital Storytelling, cookbook, Berkeley University. USA.

Lardies, F., & Potes, M. V. (2022). Redes sociales e identidad:¿ desafío adolescente?. *Avances en Psicología*, *30*(1), e2528-e2528.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa.

Longas, S. I. D. (2021). Estrategias de aprendizaje artístico y la interdisciplinariedad en tiempos de pandemia como proyecto de vida. *Educación y ciudad*, (41), 189-210.

Lucas-García, J., Bayón-Calvo, S., & Gómez-García, R. (2022). ¿ Sesgo de género en los Servicios Sociales? Un análisis utilizando etnografía focalizada. *Cuadernos de trabajo social*, *35*(2).

Lugo Rodríguez, Nohemí, (2022). De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia. León, Guanajuato, México: Universidad Iberoamericana León, 2022.

López, G. y Ramírez, J.(Coords.), (2013). *Una década deinvestigación educativa en disciplinares en México:Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras 2002- 2011*. México, ANUIES/COMIE. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp- content/uploads/2020/08/Una-d%c3%a9cada-de-investigaci%c3%b3n- educativa pdf

Marqués Ibáñez, A. (2023). ART GAMES: MEDIOS DIGITALES ARTÍSTICOS INTERACTIVOS PARA LA EDUCACIÓN. Recuperado de

Martínez T. (2019) Ansiedad ante la falta de un proyecto de vida. Orizaba: Universidad de Sotavento.

Martínez, M. E. & Zamora, L. (2020). Rúbrica para evaluar aspectos de TIC, didácticos, disciplinarios y de apropiación tecnológica en una secuencia didáctica. PAPIME PE310119 DGAPAUNAM. CDMX.

Martínez, P. (2021). Cualitativa-mente. Los secretos de la investigación cualitativa. España: ESIC Editorial.

Martín Vivar, M. (2023). Psicología y miedo. *Comunicación Y Hombre*, (19), 185–193. https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2023.19.774.185-193

Mazo Parra, G y Montoya Flórez, Y. (2023). Desarrollo de competencias ambientales a través del fortalecimiento de habilidades comunicativas, utilizando una estrategia pedagógica por medio de las narrativas transmedia en la plataforma Classroom para los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Fe y Alegría Popular N° 1 de la ciudad de Medellín. Universidad de Cartagena. Disponible en: https://hdl.handle.net/11227/17120

McNamara, S. W., Wilson, K. R., & Petersen, A. (2020). Content acquisition podcasts' impact on preservice teachers' understanding of language and disability. *British Journal of Educational Technology*, *51*(6), 2513-2528.

Meléndez Ruíz, R. (2016) El proyecto de vida como categoría de interpretación en la formación profesional. Mendive, Revista de educación, 14(2), 174-180. Recuperado en 02 de marzo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962016000200006&lng=es&tlng=es.

Meléndez, Perla, Gill, Oscar, Avilés, Imelda, & González, Yesenia. (2024). PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO XXI: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23), 17-36. https://doi.org/10.37135/chk.002.23.01

Mendieta Briceño, Á. P., & Garcés, V. H. (2022). Escritura y alfabetización transmedia: Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. *Signo y Pensamiento, 41*(1). https://doi.org/10.11144/javeriana.syp41.eata

Moreno Barreneche, S. (2021). Autosexualización de niñas y adolescentes en redes sociales digitales: una aproximación teórico-conceptual desde la semiótica social. *Cuadernos de información y comunicación*, (26).

Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M., & Cerezo, L. (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* . Rutledge. New York.

Nava Preciado, J. M., Valencia Aguirre, A. C., & Luna Bernal, A. C. A. (2021). *Proyecto de vida: una estrategia para iniciar la reflexión filosófica en adolescentes*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado de: http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0150.pdf

Newmeyer ,K., Cubeiro A., Sánchez M. (2015). Ciberespacio, Ciberseguridad y Ciberguerra. Adawi (Ed.) En II Simposio Internacional de Seguridad y Defensa, Perú 2015. (pp. 76 – 95). Marina de Guerra del Perú. Escuela Superior de Guerra Naval. Repositorio ESUP. https://hdl.handle.net/20.500.12927/113

Ñaupas H., Mejía, E., Novoa, E., Ramírez, A. (2014), Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis / — 4a. Edición. Bogotá: Ediciones de la U.

ONTSI (2011). Las redes sociales en internet. Fondo Europeo de desarrollo regional.

Orozco, F. (2024, julio 16). ¿Por qué cuesta dejar la casa de los padres e independizarse? El problema global de los jóvenes adultos. *Reporte Índigo*. https://fair.tec.mx/es/noticia/por-que-cuesta-dejar-casa-padres

Papalia, D.E., Feldman, R.D., & Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. Editorial McGraw Hill. México.

Parlatore, B. Delménico, M., Beneitez, M. Clavellino, M. Di Marzio, M. Gratti, A. “El podcast y el desafío de repensar lo radiofónico” Question/Cuestión, Vol 2 N°66, Agosto 2020. ISSN: 1669-6581 DOI: https://doi.org/10.24215/16696581e411

Pereira-Henríquez, Felipe, Alonzo-Zúñiga Teresa. Hacia una conceptualización de los videojuegos como discursos multimodales electrónicos. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación* [en linea]. 2017, 15(30), 51-64[fecha de Consulta 3 de Noviembre de 2024]. ISSN: 1692-2522. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491552449002

Pérez A., Echerri D., García Y. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogíadelaEducaciónSuperior: aproximacionesaunateoríafundamentada. Revista Transformación, 17 (3), 542-563. Epub 01 deseptiembrede2021. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20772955202100030542&lng=es&tlng=pt

Pérez Morales, F. de L., Angulo Fuentes, H., Pérez Madrigal, N., & Xicoténcatl, M. L. (2023, marzo 31). Confirmación de los metaversos en los videojuegos: Una exploración de las categorías en entornos digitales. *Entretejidos: Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*. Recuperado de https://entretejidos.iconos.edu.mx/thesite/metaversos/

Pérez Pérez, Paulina Del Rocío, Pérez Manosalvas, Héctor Sebastián, & Guevara Morillo, Giovanni David. (2022). Factores de riesgo y desarrollo de resiliencia en adolescentes. *Revista Científica UISRAEL*, *9*(2), 23-38. Epub 10 de agosto de 2022.https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.519 pp. 11-40 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf

Pérez, J. M. G., Arias, I. R., Muñoz, A. R., López, R. C., Ferrer, B. S. J., & Andreu, J. M. P. (2024). Videojuegos, implicaciones educativas Video games, educational implications. *Revista de Educación*, *405*, 185-221.

Pimentel, L. A. (1998). El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa. España: Siglo ventiuno editores.

Pulido, I. P., González, G. G. M., & Montes, J. F. C. (2021). Motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México. Un estudio comparativo desde una perspectiva de género. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, *14*, 87-98.

Ramos, M., & Moreno, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico De Estudios En Comunicación Social "Disertaciones"*, *13*(1), 97–117. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310

Riaño, F. (2021). *Todo sobre podcast*. TodoSobrePodcast. com. Producción autogestionada.

Ricoeur, P. (2006). “La Vida, un relato en búsqueda de narrador”. *Ágora, papeles de Filosofía, 25* (2):9-22. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Riojas Martìnez , T. M., Rodríguez Villa , X. L., Villalobos Gallegos, A. P., Jiménez Bravo, S. D., & Crispín Arguijo, R. (2023). Producción y Apreciación Literaria para el Desarrollo de la Literacidad en Educación Media Superior. *Ciencia*

Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 8960-8976. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7599

Rodríguez Chavira, Gabriela (2022). *La relación entre los contenidos de booktubers mexicanos y las competencias de lectura de educación media superior.* Maestría tesis, Universidad Autónoma de Chihuahua. *http://repositorio.uach.mx/id/eprint/452*

Rodríguez, G. (16 de mayo 2021). Pandemia acelera 10 años el uso de tecnologías digitales [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=iN6b77WyJLg&t=6s

Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser* (E. Tremps, Trad.). Editorial Kairós. (Obra original publicada en 1980).

Rojas, T. A. J., & Echeverría, R. E. (2022). Autoconcepto, proyecto de vida y toma de decisiones: diagnóstico en adolescentes institucionalizados. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*.

Ruíz K. y Conde M. (2016). Proyecto de vida en adolescentes enfocado a la elección de carrera, CDMX: UNAM.

Ruiz Muñoz, María Mercedes y Álvarez Gil, María Fernanda (2023). La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LIII, núm. 2, pp. 385-400; Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México

Ruiz Ramírez, Karla Steffany (2016). Proyecto de vida en adolescentes, enfocado a la elección de carrera. Facultad de Psicología, UNAM. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/3593021

Saavedra, J., Fazili, S., Wong, YN, Geven, K. y Cloutier, M.-H. *Nuevos datos sobre alfabetización ponen en evidencia la crisis del aprendizaje*. World Bank, Recuperado de https : //blogs.worldbank.or/es /voz/nuevos--datos -so-alfa-pag-es -evi-la--crisis- de-aprendizaje

Santacruz AndradeT. J. (2022). Situación espiritual y social: base para construir un proyecto de vida en la adolescencia. *Revista Hojas Y Hablas*, (23). Recuperado a partir de https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/330

Saucedo, C. (2005). Los alumnos de las tardes son los peores, prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en escuela secundaria. Revista Mexicana de investigación educativa, 641-668.

Scheler, M. (2003). Los ídolos del conocimiento de sí mismo. España: Ed. Cristiandad.

Scolari, C. (ed.) (2018), Adolescentes, medios de comunicación y cultu ras colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions, dis ponible en http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/ files/files/TL_Teens_es.pdf

Scolari, C. A. ., Lugo Rodríguez, N. ., & Masanet, M.-J. . (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina De Comunicación Social*, (74), 116–132. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324

Scolari, C. A. (2013). Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. España: Deusto.

Scolari, C. A. (2020). Cultura snack. Argentina: La marca editora.

Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2¿ Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4661

SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf

Settersten, R., y Ray, BE (2010). *No del todo adultos: por qué los veinteañeros eligen un camino más lento hacia la adultez y por qué es bueno para todos.* Bantam Books. https://psycnet.apa.org/record/2010-25649-000

Sevilla-Rodríguez, M. E., & Castro-Salazar, A. Z. (2021). Padlet como estrategia de enseñanza colaborativa en el proceso de aprendizaje. *Cienciamatria*, *7*(13), 173-192.

Sevilla-Rodríguez, ME, & Castro-Salazar, AZ (2021). *Padlet como estrategia de enseñanza colaborativa en el proceso de aprendizaje* . en Revista Cienciamatria, Ud.https ://d.org /10.3/cm2.v7i1

Solano Meneses, E. E. (2023). *La multimodalidad educativa: Un escenario posible de accesibilidad universal en México* (1.ª ed.). Red de Investigadores de la Transcomplejidad. https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/970310.pdf

Soldevilla Paz, C. R. (2020). Creencias y lealtades familiares en la construcción del proyecto de vida profesional adolescente. Recuperado de http://hdl.handle.net/10757/653727

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. España: Morata.

Suárez-Barros, Astrid Sofía; Alarcón Vásquez, Yolima; Reyes Ruiz, Lizeth Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, vol. 37, núm. 5, 2018, Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica, Venezuela, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207012

Tacca Huamán, D.R., Cuarez Cordero, R, & Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria, International Journal of Sociology of Education, 9(3), 293-324 http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, *12*(12). https://doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060Thomas, S. et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday* , 12(12).

Trejo González, Hugo Herramientas tecnológicas para el diseño de materiales visuales en entornos educativos Sincronía, núm. 74, 2018 Universidad de Guadalajara, México Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513855742031

Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and what they mean for America's future*. Atria Books.

UNIAJC. (2024). Propuestas formativas en múltiples modalidades. (1a ed., Resolución No. 016 de abril 12 de 2024, Serie Vicerrectoría Académica). Institución Universitaria Antonio José Camacho. Recuperado de https://www.uniajc.edu.co/wp-content/uploads/2024/05/Propuestas-Formativas-en-Multiples-Modalidades.pdf

UNICEF (16 de diciembre de 2020). ¿Cómo afecta el aislamiento sociales a las y los jóvenes?, Argentina,Disponible en https://www.unicef.org/argentina/historias/como-afecta-el-aislamiento-social-los-y-las-adolescentes

Velandia Sierra, J. (2023). Percepción de mecanismos de monitoreo y control coercitivo en redes sociales: WhatsApp e Instagram. Universidad de los Andes. Disponible en: https://hdl.handle.net/1992/73324

Velázquez Gatica, B., & López Martínez, R. E. (2021). Análisis crítico del concepto "aprendizaje ubicuo" a través de la Cartografía Conceptual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(66). https://doi.org/10.6018/red.430841

Vélez Cerpa, A, Camacho Pacheco, I, Serrano López, B y Mateus Ariza, S. (2022). Canva como herramienta tecnológica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la institución educativa corazón de maría sede Lázaro Martínez Olier Cartagena, Bolívar. Universidad de Cartagena. Disponible en: https://hdl.handle.net/11227/15595

Villanueva Roa, J. D. D., & Calvo Cubillos, C. (2022). La autobiografía escrita: escenario para la reflexión del yo, el entorno social y el proyecto de vida en estudiantes de Educación Secundaria en Bogotá. https://digibug.ugr.es/handle/10481/92283

Yanapa, C. M. C., & Belizario, F. P. (2021). Inclinación a la infidelidad y modos de amar en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, *14*(2), 69-79.

Moreschi, S., & Agis, K. (2023, enero). *¿Cómo es la Generación Z en Latinoamérica? Un análisis de YouTube Vibes*. Google Think Insights. https://www.thinkwithgoogle.com

Zamora Hernández, Elide Anay. (2016). "El proyecto de vida como una propuesta pedagógica para aminorar la violencia en los jóvenes de 15 a 25 años de edad de la Candelaria Tlapala, Chalco, Estado de México". (Tesis de Licenciatura). Universidad Alzate de Ozúmba, México. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/152978

Zorrilla Abascal, M. L. (2020). Una experiencia educativa transmedia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 12*(23). https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2020.23.75154

Anexo 1

Carta de autorización institucional para realizar la investigación



CECYTE Querétaro

PLANTEL 6 CORREGIDORA
OFICIO: DP06/037/2022
Corregidora, Qro., 25 de mayo de 2022.

DRA. TERESA ORDAZ GUZMÁN
COORDINADORA DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN MULTIMODAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

PRESENTE.-

Por este medio se hace constar que se autoriza la realización de la intervención que planea realizar la docente **Martha Patricia Ascencio Aguirre** como parte del proyecto: *La construcción del proyecto de vida integral, como estrategia didáctica multimodal en jóvenes de Bachillerato tecnológico*, cuyo propósito es Diseñar un programa de intervención educativa multimodal en la Construcción del Proyecto de vida integral en jóvenes de bachillerato tecnológico del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECYTEQ), que se realiza en el Doctorado en Educación Multimodal.

Por tal motivo, la responsable podrá contar con la participación de los estudiantes, quienes se involucrarán en las diversas actividades planeadas para el diseño de esta intervención, su aplicación en grupos de primer y segundo semestre del turno vespertino (CECYTEQ, PLANTEL 06) y evaluación (de agosto de 2022 a junio de 2024).

Como resultado de esta intervención la responsable se compromete a presentar los resultados a través de la publicación de un artículo indizado, una ponencia en un Congreso Educativo internacional, la publicación de los resultados en un Tesis para la obtención del grado y entregar la *APP educativa, Queretano, construye tu futuro.*

Sin otro particular y en espera de que esta intervención fortalezca las relaciones de colaboración interinstitucional entre nuestras instituciones, le saluda

ATENTAMENTE

ING. SERGIO RODRÍGUEZ ZÚÑIGA
DIRECTOR DE PLANTEL
Correo electrónico: srodriguez@cecyteq.edu.mx

CECYTE Querétaro
CLAVE SEP 22ETO0016M
PLANTEL No. 6
CORREGIDORA, QRO.

Doctorado en Educación Multimodal
IDEM

c.c.p. MTRA. MARTHA PATRICIA ASCENCIO AGUIRRE..- Profesora de asignatura
Archivo.

www.cecyteq.edu.mx

Anexo 2

Carta de consentimiento informado para Estudiantes y padres de familia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA EDUCATIVA

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Alumno)

Yo_____, alumno (a) del curso: Lectura, Expresión Oral y Escrita 1, con _____años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: **La construcción del proyecto de vida integral, como estrategia didáctica multimodal en jóvenes de Bachillerato tecnológico del Colegio de Estudios Científicos y tecnológicos del Estado de Querétaro**, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA EDUCATIVA

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Padre o tutor)

Yo_____, padre o tutor del alumno (a)_____, acepto de manera voluntaria que se le incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: **La construcción del proyecto de vida integral, como estrategia didáctica multimodal en jóvenes de Bachillerato tecnológico del Colegio de Estudios Científicos y tecnológicos del Estado de Querétaro**, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, beneficios directos e indirectos de su participación en el estudio, y en el entendido de que:

- No habrá ninguna sanción en caso de no aceptar la invitación.
- Puede retirarse del proyecto si lo considera conveniente a sus intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando sus razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva;
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación de mi hijo (a) en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de su participación, con un número de clave que ocultará su identidad.
- Si en los resultados de su participación como alumno se hiciera evidente algún problema relacionado con su proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y Fecha: _____

Nombre y firma del participante: _____

Anexo 3

Carta de revocación del consentimiento de participación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA EDUCATIVA

CARTA DE REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo_____, alumno (a) del curso de: Lectura, Expresión Oral y Escrita 1 con_____años, participante en el proyecto de investigación educativa, denominado: **La construcción del proyecto de vida integral, como estrategia didáctica multimodal en jóvenes de Bachillerato tecnológico del Colegio de Estudios Científicos y tecnológicos del Estado de Querétaro**, deseo manifestar mi decisión de retirarme del mismo.

Para el caso someto las siguientes razones:

_____
_____
_____
_____
_____

Lugar y fecha:_____Nombre y firma del participante: _____

Nombre y firma de quien recibe la revocación del consentimiento:

_____
_____

Anexo 4

Análisis del discurso exosistémica obtenida en la producción de videos

	ID	Escuela	Oficios/Profesiones
1	H01-PGA-V	N.D.	Negocios
2	M02-PGA-V	UAQ	Estética; Derecho Fiscal
4	H04-PGA-V	N.D.	Arquitectura o Psicología
5	H05-PGA-V	N.D.	Animación Digital
6	M06-PGA-V	N.D.	Medicina; Derecho; Criminología; Biología
7	H07-PGA-V	N.D.	Fútbol; Administración
8	M08-PGA-V	UAQ, UNAM	N.D.
9	H09-PGA-V	UNAM	N.D.
10	M10-PGA-V	N.D.	Estética; Administración; Derecho
11	M11-PGA-V	Escuela en CDMX	Azafata
12	M12-PGA-V	N.D.	N.D.
13	M13-PGA-V	UAQ, Humanitas,	N.D.
14	M14-PGA-V	N.D.	Estética
15	H15-PGA-V	N.D.	N.D.
16	M16-PGA-V	N.D.	Tatuaje; Dibujo
17	H17-PGA-V	Escuela en Canadá	N.D.
18	M18-PGA-V	Tec de Monterrey	N.D.
19	H19-PGA-V	N.D.	Negocio propio
20	M20-PGA-V	UAQ, UTC, Madrid	Costura
21	H21-PGA-V	UPQ	Marca de ropa
22	H22-PGA-V	UNITEC	Fútbol
23	M23-PGA-V	ITQ, UAQ	N.D.
24	M24-PGA-V	UAQ	Cocina
25	M25-PGA-V	UT Dallas	Modelaje; Marca de ropa
26	M26-PGA-V	N.D.	Estilista; Cocina
27	M27-PGA-V	N.D.	Música
28	H28-PGA-V	N.D.	Negocio propio
29	M29-PGA-V	Universidad de la	Estilista
30	M30-PGA-V	Tec Monterrey, UAQ	N.D.
31	H31-PGA-V	UAQ	N.D.

	ID	Escuela	Oficios/Profesiones
32	H32-PGA-V	N.D.	N.D.
33	H33-PGA-V	Canadá	Cocina
34	H34-PGA-V	N.D.	N.D.
35	M35-PGA-V	N.D.	Cocina
36	M36-PGA-V	N.D.	Estética
37	H37-PGA-V	N.D.	Fútbol
38	M38-PGA-V	N.D.	N.D.
39	M39-PGA-V	UTEQ, UPQ	N.D.
41	H01-PROG-V	N.D.	N.D.
42	H02-PROG-V	UTEQ	Cocina
43	H03-PROG-V	UAQ	N.D.
44	M04-PROG-V	N.D.	N.D.
45	H05-PROG-V	UAQ	N.D.
46	H06-PROG-V	UNAM	N.D.
47	H07-PROG-V	Universidad	N.D.
48	H08-PROG-V	UNEA	N.D.
49	H09-PROG-V	UPQ, UAQ	N.D.
50	H10-PROG-V	UAQ, ITQ	Barbería; Futbolista
51	M11-PROG-V	N.D.	N.D.
52	M12-PROG-V	N.D.	Fotografía
53	M13-PROG-V	N.D.	N.D.
54	H14-PROG-V	N.D.	N.D.
55	H15-PROG-V	UAQ	N.D.
56	H16-PROG-V	Universidad de	N.D.
57	H17-PROG-V	N.D.	N.D.
58	H18-PROG-V	N.D.	Barbería
59	H19-PROG-V	N.D.	N.D.
60	M20-PROG-V	ISIMA	N.D.
61	H21-PROG-V	N.D.	N.D.
62	H22-PROG-V	EDAE	Grafiti

	ID	Escuela	Oficios/Profesiones
63	H23-PROG-V	N.D.	N.D.
64	M24-PROG-V	TecMilenio,	N.D.
65	H25-PROG-V	ITQ	N.D.
66	H26-PROG-V	UPQ, UAQ	N.D.
67	M27-PROG-V	Tec Monterrey	N.D.
68	H28-PROG-V	N.D.	Arte
69	H29-PROG-V	UAQ	Fotografía; Repostería
70	M30-PROG-V	UAQ, Tec Monterrey	Básquetbol
71	H31-PROG-V	N.D.	N.D.
72	H32-PROG-V	UTEQ, UPQ, UTC	N.D.
73	H01-BIOT-V	N.D.	Barbería; Cocina
74	H02-BIOT-V	UAQ	N.D.
75	M03-BIOT-V	UPQ, UAQ	N.D.