

N.º 30 | OCTUBRE 2025

D!dactia



AULAS DE PELÍCULA

El uso del cine en la educación como herramienta para el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico

Gabriel Ramos Medina

Graduado en Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en la especialidad de Historia

El cine, como parte de los medios audiovisuales, es una presencia constante en la vida diaria de las personas, un instrumento de conocimiento sobre el mundo actual y sus problemas, así como una forma de representar las interpretaciones que las personas conciben sobre su realidad. En el ámbito educativo, el cine es un recurso muy valioso, especialmente en el área de historia por ser una forma de representar distintos elementos unidos mediante el guion y la narrativa. El objetivo de este ensayo es explicar los principales beneficios, objetivos y oportunidades que presenta el uso del cine en el aula y explicar y ejemplificar cómo puede usarse para desarrollar las competencias de pensamiento histórico del alumnado.

Palabras clave: Educación, Ciencias Sociales, Enseñanza de la historia, Desarrollo Competencial, Problemas socialmente relevantes.

Films, as part of the audiovisual media, are a constant presence in people's daily lives, an instrument of knowledge about the current world and its problems, as well as a way of representing people's interpretations of their own reality. In the educational area, films are a very valuable resource, especially in the area of history, because represents different elements united through script and narrative. The objective of this essay is to explain the main benefits, objectives, and opportunities presented by the use of films in the classroom and to explain and exemplify how the films can be used to develop students' historical thinking skills.

Keywords: Education, Social Sciences, History Teaching, Skills Development, Socially Relevant Problems.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su creación a finales del siglo XIX por los hermanos Lumière, el cine se ha instaurado como uno de los medios de comunicación más importantes en la sociedad (Ekerman, 2014; Noboa, 2024). De pequeños cortos de apenas unos dos minutos hasta los largos cortometrajes del presente, su evolución ha sido espejo de la progresión del lenguaje audiovisual. El llamado séptimo arte refleja (Ratero y Alarcón, 2024), por tanto, cambios remarcables en su forma y función, equiparándolo a otros medios de comunicación de semejante importancia como la radio o internet (Madrid Brito, 2015). Su importancia actual deriva, precisamente, de este auge audiovisual, pues es un medio de información destacado por ser llamativo e innovador (Lorente y Romero, 2021), especialmente entre los más jóvenes. Es por ello que el uso del cine en el entorno escolar no se debe concebir como ajeno o intrusivo, sino como una herramienta útil (Madrid Brito, 2015; Lorente y Romero, 2021; Ekerman, 2014). Como medio de comunicación, permite informar, formar, sensibilizar y entretener. El nombre de "séptimo arte" deriva precisamente, según López et al., (2010) de su adopción de todas las demás artes, razón que ejemplifica su éxito: absorbe la literatura por su narración; del teatro toma prestado personajes, escenificación, etc.

El presente artículo tiene por fin relacionar el uso del cine en el ámbito escolar con la enseñanza de las Ciencias Sociales, en concreto con el área de Historia. Para ello, se buscará desarrollar la posibilidad de relacionar la selección y el empleo de distintos medios audiovisuales con las competencias de pensamiento histórico para favorecer, de esta manera, el desarrollo educativo del alumnado de secundaria.

1.1. LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

Tal y como lo define Santisteban (2010), el pensamiento histórico es un conjunto de herramientas de análisis, de comprensión e interpretación, las cuales permiten al alumnado abordar la historia mediante la relación entre los tiempos pasado, presente y futuro. De esta manera se analiza la importancia de la causalidad y la multicausalidad, elementos imperativos en la formación del pensamiento histórico (Santisteban, 2010; Pagès, 1989). El dominio del tiempo histórico lleva aparejado una serie de competencias como la comprensión de los cambios, las sucesiones, las continuidades (Villaseñor, 2009), ya que el cambio está presente en todos los aspectos de la vida y cualquier valoración histórica debe atender a esta realidad (Ruíz y López, 2014). Finalmente debe destacarse la empatía histórica. Se basa en la comprensión de las acciones pasadas empleando para ello el distanciamiento personal con los hechos (Gonzales et al., 2009). Esta competencia bien puede resultar compleja por la dificultad del alumnado para contextualizarla. No obstante, es en este apartado donde el cine interviene como una herramienta especialmente afín.

1.2. EL CINE Y LA EDUCACIÓN. ¿AMIGOS O EXTRAÑOS?

Antes de proceder a explicar el uso del cine en la enseñanza de la historia, una pregunta viene a la mente. ¿Son realmente compatibles el cine y la educación? De acuerdo a García (2007) y Jara (2023), el cine es, desde sus orígenes, un recurso más didáctico que lúdico. Ratero y Alarcón (2024), presentan, en cambio, una visión diferente, remarcando principalmente el ocio sobre la didáctica. Sin importar si fue el huevo o la gallina, la mayoría de los investigadores que han tratado este tema comparten, no obstante, la seguridad de que el cine es una herramienta eficaz en el ámbito educativo.

Ejemplo de dicha utilidad es manifestado en el carácter transversal y multidisciplinar del cine, que permite su integración en todo el currículo y en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Ratero y Alarcón, 2024; Madrid Brito, 2015). Mediante su uso, se trabajan las emociones (Ferrés, 2008), la educación en valores, a través de películas como "Avaricia" (1923) o "Los niños del coro" (2002) (Rodríguez, 2007), y otras competencias, como la comprensión de diversas realidades (Ratero y Alarcón, 2024;), la educación vial, sexual, ambiental, moral, cívica, educación para la paz y para la igualdad (Lorente y Romero, 2021), todos ellos elementos imprescindibles en la formación ciudadana, la cual es, a grandes rasgos, el fin último a conseguir de las Ciencias Sociales en la educación. O, por otro lado, puede ser utilizado para tratar problemas socialmente relevantes, como el cambio climático o la defensa del colectivo LGTBI (Ratero y Alarcón, 2024), la inmigración, por ejemplo, a través de la película "14 Kilómetros" (2007), es decir, elementos cercanos, presentes en el día a día del alumnado a través de los cuales se pueden trabajar metodologías activas que favorezcan el desarrollo crítico. El cine, como recurso actual, responde a las necesidades actuales del alumnado y ayuda a comprender el entorno y el contexto, así como el aprendizaje por descubrimiento (Lorente y Romero, 2021).

Ahora bien, atendiendo concretamente al área de Historia, es importante, como afirman Rodríguez (2007) y Madrid Brito (2015), comprender que el cine no supone una representación de la realidad, sino una interpretación de la misma. Esto, lejos de suponer un obstáculo, representa una ventaja, pues permite realizar indagaciones sobre esa realidad oculta, camuflada en la trama y el guion. Por ejemplo, el cine con motivos políticos, como el utilizado por los regímenes totalitaristas del siglo XX o durante la Segunda Guerra Mundial ofrecen la capacidad de analizar el propio filme en busca de las realidades históricas visualizadas en el aula (Jara, 2023; Lorente y Romero, 2021).

En definitiva, como cualquier otra herramienta, el uso del cine requiere un cierto análisis y premeditación: que el docente elija la película adecuada (Raffo et al., 2013), el uso de estrategias didácticas que favorezcan el empleo del cine, un objetivo académico claro (López y López, 2012) y un cierto dominio por parte del docente del lenguaje cinematográfico, para transmitir al alumnado los elementos importantes donde se debe centrar el análisis del filme (Madrid Brito, 2015).

2. LOS USOS DEL CINE EN LA EDUCACIÓN

El cine, como recurso, puede ser utilizado tanto en la educación formal como en la informal (López et al., 2010). Pese a que a continuación el artículo se centrará en el primer apartado, es menester dejar constancia de que, tradicionalmente, la filmografía se engloba dentro de la educación informal. Esto se debe a que su principal función, si se considera la postura de Ratero y Alarcón (2024), es entretener. A través de sus elementos internos, del argumento y su narrativa, es donde aparece su carácter educativo. Por tanto, queda conocer cómo se utiliza el cine en la educación formal, es decir, en los centros educativos.

A lo largo del tiempo, los pedagogos han ido perfilando la situación del cine en el plano educativo. Edwin Hutchin justifica su teoría de la cognición distribuida a la interacción entre individuos y artefactos culturales, como el cine. David Kolb abogaba por utilizar el cine como una forma de aportar experiencias concretadas, analizables y que podían ser reflexionadas. Para Piaget y Vygotsky la interacción con el entorno favorecía la creación y estructuración del conocimiento, por lo que el cine ofrece la oportunidad de discutir, analizar y construir significados. Finalmente, la escuela de Frankfurt interpreta que el cine puede ser una herramienta de crítica cultural y social que abría la puerta al cuestionamiento de las estructuras de poder, las ideologías y los fenómenos sociales (Ratero y Alarcón, 2024). En definitiva, el uso del cine, interpretado desde distintos enfoques pedagógicos, siempre puede ser útil y aprovechable.

Sin grandes esfuerzos, la mayoría de las personas que rememoren su etapa de educación secundaria podrán recordar haber visto algunas veces filmes en clases, ya fuesen películas o documentales. Este primer aspecto lleva a realizar la primera pregunta importante: ¿cómo se utiliza o debe utilizarse el cine en las aulas? Ratero y Alarcón (2024) recalcan el principal error que la mayoría de docentes suele cometer a la hora de visionar un filme en clase, y es tratar a las películas como el fin del aprendizaje, no como el medio para lograrlo. En otras palabras, no se aprovechan de manera adecuada el carácter pedagógico del recurso y esto generaba una dificultad en los centros a la hora de utilizar este recurso (Pallarès, 2020). Es común hacer uso del cine como forma de desarrollar un contenido escolar sin el trabajo previo, medio y posterior necesarios, sino como una forma de completar una guía de preguntas o como un uso ilustrativo. También es común su uso como forma de rellenar horas muertas, como un simple recurso de entretenimiento (Raffo et al., 2013; Lorente y Romero, 2021), es decir, despojando al recurso de todo su carácter pedagógico.

Visto esto, resulta evidente que nos encontramos ante dos formas de utilizar el cine: como mero entretenimiento o como un recurso didáctico (Lorente y Romero, 2021). Huelga decir que esta dicotomía encierra también una connotación interesante: existen formas adecuadas de utilizar el cine en el entorno escolar y formas inadecuadas, ya que simplifican el uso de los materiales audiovisuales hasta sus significados más simples y elementales.

Como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la visualización de elementos audiovisuales tiene tres elementos: emisor, mensaje y receptor (Lorente y Romero, 2021). Cualquier anomalía en estos tres elementos puede suponer la mala utilización del cine. No obstante, para prevenir los otros dos, es primero necesario que el emisor, en este caso el profesorado, haga uso de nuevas estrategias didácticas con relación al cine y uso, que se alfabetice en el lenguaje audiovisual (López y López, 2012), que adopte un papel activo para garantizar la utilidad del recurso (Madrid Brito, 2015), y, así, ser capaz de transmitir ese conocimiento al alumnado (Madrid Brito, 2015). Como afirma Ekerman (2014), primero se debe educar en imágenes para comprender realmente una película.

Atendiendo al perfil de salida del alumnado en secundaria, es importante hacer mención a las competencias que, según Madrid Brito (2015), el cine favorece, desarrolla y contribuye. Como se ha expresado anteriormente, el cine es una herramienta de información y, por tanto, produce comunicación, por lo que favorece la competencia en comunicación lingüística (CCL). En segundo lugar, favorece tanto la competencia ciudadana (CD) por su temática variada, actual y de interés como la competencia de aprender a aprender (CAA), por su contribución a mejorar la reflexión, el análisis y la capacidad de ejercer valoraciones críticas. Esta apreciación contribuye a remarcar la capacidad de adaptabilidad y uso extensivo a las dos etapas de la secundaria a las que se puede incorporar el cine.

Vistos los usos inadecuados del cine en la educación, a continuación, es preciso repasar las posibilidades que el profesorado puede adoptar para hacer uso de él de una manera útil para poder contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. García (2007) ofrece a este respecto tres posibilidades: el cine usado como disculpa, como discurso o como entidad propia.

La visualización de disculpa se caracteriza por una función simple. Ilustra imágenes y diálogos mediante el uso de fragmentos de películas. A su vez, este apartado se divide en el uso de disculpa en sí mismo, basado en mostrar algo, y como ejemplificación, con el objetivo de extraer características previamente trabajadas con el alumnado (García, 2007). *A priori*, este método bien puede parecer muy similar a un uso inadecuado del cine, pero si se examina con detenimiento, las diferencias son manifiestas. La visualización de disculpa, en un principio, no aporta nada, pero puede servir como forma de primer contacto, para extraer ideas previas. La ejemplificación tiene la ventaja de trabajar un contenido útil en un corto espacio de tiempo, si bien debe ser un contenido más sencillo y corto.

En segundo lugar, el cine como discurso implica un punto de partida más amplio, basado en la partición del filme en fragmentos más amplios que permitan mantener la unidad del discurso de la película (García, 2007). De esta forma, la cantidad de material útil del que extraer información aumenta, como también aumentan las capacidades necesarias para trabajar este apartado.

Finalmente, el cine como entidad propia se basa en tomar toda una película, visualizarla y analizarla. Así, aumenta exponencialmente el contenido y las posibilidades de trabajo.

A grandes rasgos, estos tres apartados parecen seguir una gradación en cuanto a su extensión y complejidad, razón por la cual la figura del profesorado es fundamental a la hora de trabajar el cine (Madrid Brito, 2012). No obstante, ello no implica que cada una sea, en términos de utilidad, mejor que otra, sino que cada una se adapta a una serie de necesidades y condiciones presentes en el aula.

En lo referente a distintos usos de la cinematografía en el espacio del aula, existen diferentes técnicas que pueden maximizar los aspectos positivos derivados del uso de este recurso. En primer lugar, el cine fórum. Noboa (2024), explica las ventajas de este modelo, principalmente aquellas que permiten el diálogo entre el alumnado a través de sesiones de preguntas y respuestas. El material de trabajo puede ser un único filme o varios de ellos (López y López, 2012). En general, existe la posibilidad de adaptar el cine fórum de acuerdo a las necesidades u objetivos docentes.

Antes de comenzar a visualizar el filme, es competencia del docente o la docente aclarar el propósito de la visualización y catalogarlo como parte del contenido de la asignatura, para así despojarlo de sus rasgos de entretenimiento y convertirlo en una herramienta lúdica. En segundo lugar, una vez terminado el filme, el propósito del debate a realizar debe estar claro y debe ir más allá de la puesta en común de impresiones sobre la película, sino que se deben tratar contenidos relacionados con los conocimientos aprendidos en el aula (Noboa, 2024).

Ahora bien, como filme es conveniente separar la película del documental. El documental es útil pues permite conocer los sucesos actuales o la historia, de forma muy bien argumentada y presentada. En el caso de la historia, por ejemplo, se puede mencionar el documental "Memorias de España", según Rodríguez (2007). En este caso, según el trabajo de investigación realizado por López y López (2021), el alumnado prefiere los documentales cortos a los largos y su elección no debe realizarse simplemente por el contenido, sino atendiendo a su director, intencionalidad, etc. A grandes rasgos, se podría decir que el alumnado prefiere las películas a los documentales. Estos últimos son más exactos, pero las películas permiten una conexión con los personajes en vez de, simplemente, una voz omnisciente y monótona (Madrid Brito, 2015).

Como segunda alternativa, no es necesario la propia visualización de un filme en el aula, sino que su propia creación también puede ser muy útil (López et al., 2010). A través de la creación, el alumnado trabaja de manera constructiva su propio conocimiento, lo que condiciona la participación en un aprendizaje significativo (Ratero y Alarcón, 2024). Es decir, a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, el alumnado utilizará el cine como forma de elaborar un producto final propio, por lo que trabajará todos los aspectos previamente mencionados en relación con el cine, al mismo tiempo que los conocimientos aprendidos en las sesiones. Los unifica y estructura en la forma de una nueva forma de aprendizaje.

3. EL CINE COMO FORMA DE DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO.

A *priori*, podría parecer que el primer paso para trabajar la historia en el cine ha de ser la elección de una película de temática historia. Si bien este paso puede ser muy recomendable (López y López, 2012), no es exactamente indispensable. García (2007), afirma que basta con que la película se sitúe en un escenario espacial y temporal ya que todas las películas precisan de estos elementos para funcionar, ya que son testimonios visuales de los cambios históricos y culturales de las propias sociedades. Puede ser un relato histórico, político, cultural, etc., lo importante, es la interpretación que el alumnado haga de dicho contenido (Ratero y Alarcón, 2024). Rodríguez, apunta, además, los grandes fallos históricos que contienen muchas películas de esta temática (Rodríguez, 2007). Ahora bien, las películas permiten alcanzar una acción y representación muy superior a la de cualquier libro de texto (López y López, 2012).

La causalidad, los cambios y permanencias, la simultaneidad, el tiempo histórico y la empatía histórica son algunas de las competencias de pensamiento histórico más importantes a la hora de trabajarlas en el grupo clase.

A la hora de trabajar la causalidad, se puede emplear la técnica del cinefórum mediante el uso de diversos recursos cinematográficos. Como manera de ilustrar este apartado, situemos el ejemplo en una clase donde se estudia la Segunda Guerra Mundial. La LOMLOE da pie a trabajar este conflicto, de acuerdo a la competencia específica 3. del currículo de Geografía e Historia, que trata sobre conocer los principales desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad, además de analizar procesos de cambio histórico (Decreto 30/2023). En principio, nos encontramos ante dos posibilidades: primero, trabajar una serie de conocimientos relacionados con el tema y luego visualizar filmes que ilustren y refuercen el trabajo autónomo del alumnado o, en segundo lugar, favorecer el uso de varios filmes al mismo tiempo para trabar el tema, encadenando los metrajés. Esta metodología es ilustrada por López y López (2012) en su obra. Ahora bien, retomemos el ejemplo sobre la Segunda Guerra Mundial. A través de películas en las que se trate el auge del totalitarismo en Alemania, se puede trabajar las causas del antisemitismo y el holocausto. A su vez, mediante películas como “La vida es Bella” (1997), “La Lista de Schindler” (1994) o “El Pianista” (2002) se pueden trabajar las consecuencias del antisemitismo, mediante una representación del holocausto y la persecución de los judíos. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve fortalecido por las emociones de los personajes, la descripción de los fenómenos y la propia acción de las películas (López y López, 2012).

La empatía histórica, como ya se ha explicado, se basa en la visualización objetiva de los hechos. En muchas películas esto es difícil de conseguir, pues se basan en la parcialidad y el presentismo. A través de una película como Midway (2019) (Lorente y Romero, 2021), se retratan los puntos de vista de ambos bandos en el conflicto, Japón y Estados Unidos, permitiendo romper con esa dicotomía entre “buenos y malos”.

Trabajar la empatía histórica puede ser complicado, pues puede ser confundido simplemente con trabajar la empatía, es decir, los sentimientos que transmiten los personajes, su sufrimiento (Lorente y Romero, 2021). Una explicación sencilla sería comprender por qué las personas hacían lo que hacían, la comprensión de sus acciones (Santisteban, 2010). Por ello, las películas seleccionadas para trabajar esta competencia deben ser elegidas cuidadosamente, atendiendo a este hecho. Deben ahondar en distintos personajes, hechos y situaciones.

Por otro lado, el trabajo de los cambios y las permanencias es posiblemente el más arduo de trabajar mediante el uso de filmes, pues requiere trabajar elementos tanto del antes y del después de un hecho. En un principio, la visualización de distintos medios puede ser útil en este aspecto, tanto películas como documentales. Sería conveniente repasar las tres posibilidades de visualización ofrecidas por García (2007), previamente. El uso de fragmentos o escenas de distintas películas permitirían ahondar de forma más rentable este apartado. Por ejemplo, a través de distintas escenas de la película "The King's man: La primera misión" (2021), se pueden observar los cambios que se producen en la industria armamentística durante la Primera Guerra Mundial; o a través de la película "Enola Holmes 2" (2020), se puede observar la situación de las mujeres trabajadoras durante la revolución industrial y después de la toma de conciencia de los peligros laborales que debían afrontar como parte de sus trabajos diarios en las peligrosas fábricas del siglo XIX, lo cual no solo aborda un tema meramente histórico, sino también de valores y de lucha por la igualdad. En definitiva, se pueden trabajar contenidos interdisciplinares.

La simultaneidad, por ejemplo, siguiendo en la línea de la Revolución Industrial, encuentra en este tema un aspecto bastante interesante. El siglo XIX concentra multitud de sucesos largos y complejos, tradicionalmente impartidos de manera estanca en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se difumina debido a la necesidad de memorización. Generalmente, el alumnado carece de las estructuras cognitivas necesarias para trabajar el tiempo histórico si no está acostumbrado a ello (Cossetània, 1996). Por ejemplo, la Revolución Industrial y el proceso de colonización son vistos como temas separados. Al juntarlos, se puede llegar a comprender la retroalimentación mutua y relación entre ambos, por lo que visualizar filmes o fragmentos sobre cómo una interfiere con la otra sería una forma apropiada de trabajar no solo la causalidad, sino también la simultaneidad. A grandes rasgos, para trabajar esta competencia la relación entre películas de distintas temáticas desarrolladas en el mismo contexto, pero en distintos espacios, o incluso la visualización de una película donde se matice esta realidad, es una forma de trabajar la simultaneidad.

Estos han sido solo unos pocos ejemplos para ilustrar posibles opciones a emplear. A grandes rasgos, las opciones son múltiples, muy variadas y adaptables. La historia puede trabajarse a través de las películas y de manera interdisciplinar si se selecciona el material adecuado. Es por eso que, nuevamente, es importante mencionar la participación del profesorado y su educación cinematográfica en esta metodología (Raffo, 2013; López y López, 2012; Ekerman, 2014).

CONCLUSIONES

El uso del cine no es, por tanto, un recurso ajeno en la educación, sino que ha estado ligado a esta desde sus inicios y, por tanto, presenta una forma si bien no novedosa, sí distinta, de desarrollar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, atiende tanto al perfil de salida del alumnado como a su desarrollo competencial a fin de favorecer su desarrollo cívico como futuros ciudadanos, favoreciendo un desarrollo empático, democrático y crítico. Es decir, el cine es un recurso de gran utilidad que puede desarrollarse transversalmente y contribuir a los objetivos específicos de distintas áreas gracias a esta capacidad.

En concreto, en lo que al área de historia se refiere, ayuda a desarrollar las competencias de pensamiento histórico, las cuales, como conjunto de herramientas que dotan al alumnado de la capacidad de desarrollar un conocimiento autónomo, profundo y holístico de la materia, son fundamentales.

El éxito a la hora de utilizar material fílmico en el aula requiere diversos factores a tener en cuenta. Como cualquier metodología, su apropiado uso es indispensable a fin de obtener los resultados esperados. La figura de las docentes y los docentes es, de igual forma, extremadamente importante, pues son figuras de regulación del material, de orientación hacia el objeto de estudio y de guía para el alumnado. No obstante, es este papel uno de los aspectos más distintivos de la metodología, pues el alumno es quien crea su conocimiento, mientras que el docente, simplemente, aporta los recursos.

La implementación de películas y documentales ha sido trabajada en diversos centros y ha contado con una respuesta eminentemente positiva de acuerdo a los autores que han centrado su interés en estudiar este recurso. Además, es menester hacer un apunte sobre que el currículo manifiesta la importancia de trabajar problemas socialmente relevantes a través de distintas fuentes. El cine no es solo una fuente, sino que es una fuente actual, favoreciendo esta necesidad de trabajar la actualidad, añadiendo diversidad de materiales. Además, los medios audiovisuales están presentes en todos los aspectos de la vida actual. El alumnado crece inmerso en su uso. En términos de lenguaje, llegan a comprender mejor el lenguaje fílmico por sus sonidos, imágenes y construcciones que cualquier otro. Lo consideran, además, más sencillo, más cercano, que la lectura u otras formas de comunicación. Por tanto, hacer uso del cine también propiciará favorecer la participación y comunicación dentro del aula entre los integrantes del grupo-clase, su profesor y, de manera más general, con la actividad a trabajar.

Las investigaciones en este ámbito son variadas y se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas hasta la más reciente actualidad, por lo que se trata de un estudio vivo y en desarrollo que bien puede seguir trabajándose en futuros trabajos. No obstante, el uso de este recurso en áreas concretas, más que en la educación en general, es más escaso y podría ser interesante que se ahondase de cara al futuro o, también, en los beneficios de utilizar este recurso con el alumnado NEAE y ACNEAE, a fin de promover y mejorar el uso del cine en todos los espacios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, D. M. V. (2018): "Uso del cine en la enseñanza de la historia". *EduSol*, 18, 107-112.
- Cossetània, E. (1996): "El tiempo histórico: ejemplo de un tratamiento procedimental". *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 121-136.
- Gonzales, N., Henríquez, R., Pages, J., & Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. In *XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Bologna.
- Ekerman, M. (2014): "La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual". *Clío & Asociados*, 18-19, 438-454.
- Ferrés, J. (2008): "Cine y educación: ¿desconocidos, rivales o aliados?" *Educación Social*, 39, 13-29.
- García, R (2007): "El cine como recurso didáctico" *Eikasia. Revista de filosofía*, 3, 123-217.
- Jara, C. B. (2023): "Cine y educación: Una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela". *Educação & Realidade*, 48, 1-22.
- López, D. C., & López, J. V. (2012): "El cine como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia". *Revista de la Universidad del Zulia*, 3, 97-114.
- López, M. L. P., Rey, M. T. B., & Casado, M. B. G. (2010): "El cine en la educación social". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 213-218.
- Lorente, L. M., & Romero, M. J. R. (2021): "Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico". *ADRResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 26, 150-166.
- Noboa, MEM (2024): "El uso del cine como herramienta educativa en las aulas". *Revista de investigación multidisciplinaria, Iberoamericana*, 2, 12-26.
- Madrid Brito, D. (2015): "El cine como recurso privilegiado para la enseñanza y su aplicación en la Historia Del Arte". *Revista latente*, 13, 21-39.
- Pallarès, A. A. (2020): "Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla". *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13, 1-18.
- Raffo, M. L., Götte, E., & Altamirano, S. M. (2013): "Educando con el cine". *E+ E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 3, 129-137.
- Ratero, Á. N., & Alarcón, J. C. (2024): "El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica". *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20.
- Rodríguez Fuentes, C. (2007): "El cine como recurso pedagógico". *Quaderns de Cine*, 1, 1-6.

- Santisteban Fernández, A. (2010): "La formación de competencias de pensamiento histórico". Clío & asociados, 14, 34-56.
- Villaseñor, A. B. (2009): "El aprendizaje del tiempo histórico en la enseñanza secundaria obligatoria". Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 60, 96-105.
- Pagès, J. (1989): "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. Enseñar historia. Nuevas propuestas", 107-138.

Legislación:

- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC Núm. 58. jueves 23 de marzo de 2023).

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿METODOLOGÍA O PARADIGMA?

Análisis de la práctica docente inclusiva

Diego Salvador Brocal

Graduado en Magisterio de Educación Primaria y Maestro Especialista de Audición y Lenguaje

En la actual transformación educativa, la inclusión educativa se presenta como un pilar fundamental para garantizar el derecho a la educación sin distinción. Sin embargo, persiste una desconexión entre el discurso inclusivo y la práctica docente. Muchos profesionales declaran conocer y apoyar la inclusión educativa, pero no la incluyen en su labor, simplemente la integran. Esto plantea una cuestión clave; ¿Es la inclusión educativa una metodología aplicable o un paradigma que replantea la educación? Con este artículo, se busca provocar una reflexión crítica en el profesorado sobre su comprensión de la inclusión, diferenciándola de conceptos como “*accesibilidad educativa*”. Se plantea que la inclusión como paradigma, exige transformar la cultura escolar, los sistemas de evaluación y la planificación didáctica desde una perspectiva ética y contextualizada. A través de una revisión teórica y propuestas prácticas, se analiza cómo la inclusión puede comprenderse como enfoque ético y estructural del sistema educativo.

Palabras clave: Metodología, paradigma, inclusión educativa, multinivel, DUA.

In the current educational transformation, **educational inclusion** emerges as a fundamental pillar for ensuring the right to education without distinction. However, a disconnect persists between inclusive discourse and teaching practice. Many professionals claim to know and support educational inclusion, yet do not incorporate it into their work—they merely integrate it. This raises a key question: **Is educational inclusion an applicable methodology or a paradigm that redefines education?** This article seeks to provoke **critical reflection among educators** regarding their understanding of inclusion, distinguishing it from concepts such as *educational accessibility*. It is proposed that **inclusion, as a paradigm**, demands a transformation of school culture, assessment systems, and instructional planning from an ethical and contextualized perspective. Through a theoretical review and practical proposals, the article analyzes how inclusion can be understood as an ethical and structural approach to the educational system.

Keywords: Methodology, paradigm, inclusive education, multilevel, UDL.

1. LA GRAN DIFERENCIA Y ABISMAL RELACIÓN: PARADIGMA Y METODOLOGÍA

Si recurrimos al Diccionario de la lengua española, un *“paradigma”* es comprendido como un conjunto de teorías cuyo núcleo que las relaciona, es aceptado sin cuestión alguna, así como un modelo que permite la resolución de problemáticas y avance en el campo del conocimiento (*“paradigma”*, Real Academia Española, 2024).

Thomas Kuhn (1962), filósofo e historiador que recondujo el enfoque de la sociología y educación en la década de los 60, formuló este concepto, como un conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un periodo determinado, incluyendo teorías, métodos y estándares compartidos.

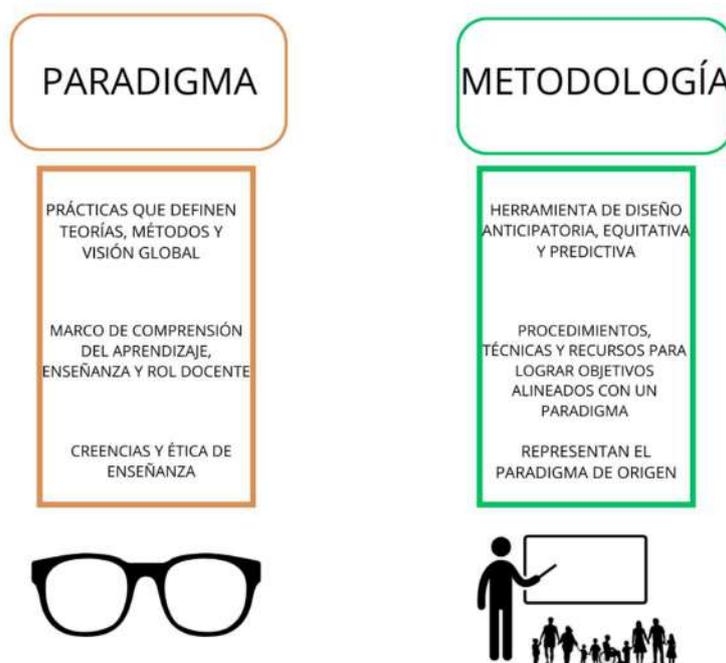
Bajo este sustento teórico, desde el ámbito educativo, un paradigma representa un marco general de comprensión del aprendizaje, la enseñanza y el papel de los agentes educativos, por lo que cambiar de paradigma implica transformar las creencias profundas sobre qué es enseñar y qué es aprender. Implica entonces, no sólo un cambio de prácticas docentes, sino de cosmovisión, valores, finalidades y modelos educativos.

Por lo tanto, si también es un modelo, ¿Qué diferencia existe con una metodología educativa?

Imbernón (2020), Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, comprende el concepto *“metodología”*, como la herramienta que responde a las preguntas sobre el cómo, pero esta herramienta está enmarcada en una concepción previa del para qué y el por qué. Es por ello, que las metodologías se refieren al conjunto de procedimientos, técnicas y recursos aplicados para lograr objetivos educativos dentro de un paradigma determinado. Estas metodologías, deben ser flexibles y adaptables, pero siempre reflejan de manera implícita el paradigma desde el cual se diseñan.

En este sentido, pensar la inclusión educativa como una metodología, limita su potencial transformador. Mientras que comprender la inclusión educativa como un paradigma, implica asumir un cambio estructural en la cultura educativa que supone redefinir el amplio concepto de la calidad educativa, participación y éxito escolar. Puesto que se desplaza el foco desde el rendimiento homogéneo hacia el desarrollo integral y equitativo de todo el alumnado presente en el centro educativo.

Síntesis del concepto “paradigma” y “metodología”:



Fuente: elaboración propia, 2025.

2. CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ORIENTACIONES

La inclusión educativa no debe confundirse con integración, pues ésta última supone la adaptación del estudiante a un sistema preexistente, compartiendo espacio y tiempo, pero no el proceso educativo que supone la enseñanza – aprendizaje en sí mismo. Es por ello, que la inclusión educativa según la UNESCO (2020) es descrita como un proceso que busca responder a la diversidad desde las necesidades de todos los estudiantes, incrementando exponencialmente su participación activa en el aprendizaje, y reduciendo el papel de mero espectador, y por lo tanto la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

A lo largo de los años, la inclusión educativa ha evolucionado desde una mirada centrada en la discapacidad para la planificación didáctica, hacia una visión más amplia que contempla múltiples formas de diversidad; cultural, lingüística, socioeconómica, de género, entre otras. Esta evolución conceptual, se refleja también en documentos clave

de políticas públicas en Europa, como es el Marco Europeo de Educación Inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), que propone una visión sistémica e interseccional, es decir, plantea que la educación inclusiva no es un añadido al sistema educativo, sino que corresponde con la base de un sistema justo, equitativo y de calidad para todos, precisando desde una modificación del diseño curricular, hasta de las relaciones institucionales y docentes del marco educativo.

En España, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), introduce la inclusión como principal rector del sistema educativo, exigiendo respuestas enmarcadas bajo los principios de flexibilidad, accesibilidad y equidad. No obstante, la inclusión como paradigma implica ir más allá del cumplimiento normativo, pues se trata de asumir una postura ética frente a la diversidad, entendida no como excepción, sino como norma. La inclusión, así entendida, cuestiona las lógicas selectivas del sistema educativo tradicional y apuesta por una escuela transformadora y crítica.

2.1. ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA UN PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE INCLUSIVO

Tal y como se trata en este artículo, adoptar la inclusión como paradigma, exige que las estrategias metodológicas se alineen con principios como la equidad, participación, justicia social y respeto a la diferencia, centrando el punto de vista y de planificación en la capacidad, y no en el déficit. Algunas orientaciones claves para diseñar y planificar procesos de enseñanza – aprendizaje accesibles a todo el alumnado, son:

1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque promueve la planificación de actividades que contemplen múltiples formas de representación, expresión y compromiso (Elizondo, 2022). El DUA, evita adaptaciones posteriores, puesto que debe partir del conjunto de la diversidad y desafíos generales desde el inicio del diseño - planificación. Este enfoque permite anticipar las barreras generadas en este proceso educativo antes de que se manifiesten, diseñando entornos accesibles para todos. Esta visión, precisa de un análisis previo de las debilidades y fortalezas a nivel de centro, de aula e individual tanto del alumnado como del propio docente.
2. Evaluación formativa y personalizada, que implica acompañar el proceso de aprendizaje mediante retroalimentación continua, adecuando y adaptando los instrumentos y procedimientos de evaluación a las distintas capacidades y estilos de aprendizaje. Bajo la educación inclusiva, la evaluación pierde el carácter cuantitativo de medición uniforme de los conocimientos, para ser una herramienta de mejora centrada en el progreso competencial individual.
3. Trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales, pues potencia la colaboración entre estudiantes desarrollando la Competencia Clave Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), pues fomenta la empatía y aprendizaje mutuo, generando espacios democráticos e inclusivos. Bien es cierto que este tipo de

metodologías ayudan a derribar estereotipos y a promover la interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo – clase, alcanzando mayores niveles de autonomía y corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

4. Currículo flexible. Echeita (2021), plantea que “la inclusión exige adaptar el currículo al estudiante, y no al revés”, lo que requiere marcos curriculares abiertos, multinivel y estructuras organizativas que faciliten la personalización. Es la autonomía del centro, la herramienta que debe desarrollar este papel de diversificación de actividades, inclusión de intereses del alumnado y la reorganización del tiempo y espacios escolares, ejerciendo un papel activo clave en este desarrollo estratégico.
5. La formación docente continua, actualizada y cooperativa solo es posible si va acompañada de procesos reflexivos y de actualización profesional. Booth (2017), señala que la creación de comunidades inclusivas se inicia en la *semilla* ética del profesorado que considera que puede marcar la diferencia. Es por ello que, en la dimensión proactiva docente, la formación no debe limitarse a contenidos técnicos, sino también a la apertura y abordaje de dimensiones actitudinales, éticas y colaborativas.
6. Participación de toda la comunidad educativa y generar compromiso y corresponsabilidad inclusiva, pues no es únicamente responsabilidad del claustro del centro educativo, sino de todo el sistema en el que éste se encuentra inmerso; las familias, equipos directivos, personal de apoyo, entorno social, desde personal político municipal hasta los máximos dirigentes a nivel nacional deben ser parte activa en la construcción de la educación inclusiva, es decir, de culturas inclusivas.

2.2. EL PAPEL DEL CONCEPTO “MULTINIVEL” EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El enfoque multinivel, nace de la premisa de que la diversidad es inherente al grupo y no una excepción, por lo que la enseñanza debe planificarse teniendo en cuenta distintos niveles de competencia, interés y ritmo de aprendizaje, es decir, se trata de pasar de una lógica adaptativa a una lógica anticipativa.

Este concepto, se desarrolla y concreta a través de;

1. Actividades con diversos grados de dificultad que permitan acceder al mismo contenido mediante múltiples niveles de profundización.
2. Apoyos escalonados y andamiaje, empleando desde ayudas generales, hasta intervenciones específicas e individualizadas en función de los desafíos que presente el alumnado.

3. Materiales diversificados y adaptados a la multimodalidad sensorial perceptiva y expresiva, como recursos visuales, auditivos, manipulativos, digitales, entre otros.

La enseñanza multinivel, se alinea con el paradigma inclusivo al reconocer que no existe un alumno "promedio". Florián (2014), señala que enseñar para el conjunto del alumnado, no es significado de diseñar para un alumno modelo, sino para la "variabilidad". Este proceso, implica un reto organizativo importante, pero su resultado corresponde con una oportunidad de enriquecimiento del aprendizaje.

No por ello son menos importantes las implicaciones para la organización escolar, pues debe favorecer aspectos como la docencia, planificación colaborativa e interacción entre equipo docente con distintos roles profesionales (orientador, tutor, especialista de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, enseñanzas Musicales, Deportivas o, de Lenguas Extranjeras). La implementación de agrupamientos flexibles, proyectos interdisciplinarios y estructuras de aula abiertas, también son componentes esenciales, pues favorecen en todo caso la puesta en práctica de metodologías activas del aprendizaje, recurrentes estrategias y métodos favorecedores de la participación activa del alumnado.

Además, la enseñanza basada en el diseño multinivel, fomenta una cultura escolar donde la diversidad es valorada como fuente enriquecimiento, y no como problema a resolver, pues los docentes dejan de actuar como transmisores homogéneos del conocimiento, para convertirse en mediadores y guías de múltiples trayectorias de aprendizaje, pues no debe olvidarse que no hay un único medio ni ruta válida de aprendizaje.

3. EL PAPEL DEL MAESTRO: OBLIGACIONES, FUNCIONES Y LÍMITES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una vez ya concretado el paradigma de la educación inclusiva, debe conocerse que el maestro o maestra, asume un papel esencial como garante del derecho a una educación equitativa. Es evidente, que esta función no puede limitarse al cumplimiento técnico y sistemático de las normativas inclusivas ni educativas, sino que debe inscribirse en una responsabilidad ética y personal.

Siguiendo a Echeita (2021), señala que la tarea del maestro no se restringe únicamente a adaptar contenidos, sino a diseñar contextos de aprendizaje en los que se hayan eliminado las barreras y permitan a la totalidad sin exclusión del alumnado participar activamente en el ejercicio de su propio aprendizaje.

Por lo tanto, entre las funciones clave del claustro, se determina la identificación de necesidades educativas de forma proactiva, ya que esta función erigirá la adaptación y diversificación de metodologías y recursos, así como establecer relaciones educativas basadas en el respeto y la empatía, colaboración y coordinación con otros profesionales desde una perspectiva inter y multidisciplinar fomentando la

participación de toda la comunidad educativa. Como señala Elizondo (2022), el docente debe abandonar la mirada del déficit para convertirse en un diseñador de experiencias educativas accesibles desde el inicio.

Como todo enfoque, también existen limitaciones importantes de ser conocidas, pues el o la docente, no deben ni pueden asumir en solitario todas las responsabilidades derivadas del sistema educativo inclusivo. Su labor debe ser respaldada por políticas coherentes, realistas, formación continua, apoyo institucional y recursos suficientes. Tal y como expone el Marco de la Educación Inclusiva de la UNESCO (2020), este enfoque requiere de una visión sistémica que supere las soluciones individuales, pues el compromiso docente, aunque es indispensable, no puede actuar de manera segmentada a las condiciones estructurales del sistema educativo en el que nos encontramos inmersos.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa no puede reducirse a una mera metodología o conjunto de técnicas aplicables en determinados contextos escolares. Implica una mirada paradigmática que reformula los fines de la educación, el papel del docente, y la comprensión del estudiante como sujeto pleno de derechos.

Entendida así, la inclusión es una cuestión de ética profesional y humana, pues como afirma Torres (2020), educar implica una práctica cargada de valores, por lo que la inclusión no es una opción pedagógica, sino una obligación moral. De este modo, se interpela directamente a la responsabilidad de los claustros educativos en la creación de entornos de aprendizaje justos y equitativos.

Es necesario, por lo tanto, un pensamiento docente que abrace la incertidumbre, que cuestione los marcos tradicionales y que se comprometa con la justicia educativa. La inclusión como paradigma nos obliga a mirar el aula como un espacio de transformación social, donde cada alumno tiene mucho que aportar, y mucho que aprender.

Este compromiso ético con la inclusión debe traducirse en decisiones pedagógicas cotidianas, es decir, en cómo se organiza la clase, en cómo, cuándo y por qué se evalúa, en cómo se escucha y se permite expresar a los estudiantes, y en cómo se construyen relaciones basadas en el respeto y conocimiento mutuo. La ética inclusiva no se limita a lo declarativo, sino que debe verificarse en lo práctico bajo un constante y cíclico enfoque de revisión, ajuste y modificación.

La coherencia entre discurso y práctica, comienza por reconocer que no se trata solo de “incluir” al estudiante y que sea partícipe de la actividad y comparta espacio y tiempo, sino de transformar el conjunto de la escuela y el sistema educativo para que todos puedan pertenecer a ésta. Un enfoque propicio y que persigue estos principios, determina que “una escuela inclusiva no es la que hace lugar para el otro, sino la que se construye con ese otro” (Echeita, 2021, p.45).

Bien es cierto que la educación inclusiva en la actualidad –Al menos en España-, presenta grandes limitaciones y una amplia prospectiva en su aplicación práctica, pues persisten barreras actitudinales, déficits de formación docente, y una escasez evidente de recursos acompañados de una elevada ratio en las aulas del sistema educativo. Queda evidenciada la necesidad de un Plan de Implementación de un Sistema Educativo Inclusivo, que dote de formación, profesionales y recursos necesarios para hacer de esta utopía, una realidad en la que actualmente nuestro sistema educativo se encuentra estancado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- Booth, T. (2017): Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Echeita, G. (2021): Inclusión educativa: más allá de la integración. Madrid: Narcea
- Elizondo, C. (2022): Neuroeducación y Diseño Universal del Aprendizaje: Una propuesta práctica para el aula inclusiva. Madrid: Octaedro.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022): Inclusive Education Systems: Fostering Equity for All Learners. Odense: EASNIE
- Florian, L. (2014): Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. In the SAGE handbook of Special Education, 2nd Edition. SAGE.
- Imbernón, F. (2020): La formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Graó.
- Kuhn, T. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. University of Chicago Press.
- Torres, J. (2020). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.
- UNESCO (2020): Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education. All means All. Paris: UNESCO.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020): Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, 3240, de 30 de diciembre de 2020.

Páginas web:

- CAST (2018): Universal Design for Learning Guidelines versión 2.2. Center for Applied Special Technology. Consultado el 29-07-2025 en <https://udlguidelines.cast.org>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (vers. 23.8). Consultado el 05-05-2025 en <https://dle.rae.es>

CAJAS DE APRENDIZAJE: PEQUEÑAS PUERTAS HACIA LA AUTONOMÍA

Denisa Maria Suciú

Maestra de Educación Primaria y Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad en Lengua y Literatura y Enseñanza de Idiomas

La educación del siglo XXI se encuentra sometida a numerosos cambios y avances hacia modelos más inclusivos y flexibles. Es por ello que se exige replantear no solo qué se enseña, sino cómo y para qué. Ante un contexto donde el cambio es constante y los desafíos educativos incrementan, situar al alumnado en el centro ya no es una opción, sino una necesidad. Fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad personal resulta un reto que abordar con el fin de construir aprendizajes con sentido. Por este motivo, nuevas herramientas y metodologías se abren camino, haciendo frente a los tradicionalismos y dando paso a experiencias más activas, motivadoras y personalizadas. En este contexto, emerge una nueva herramienta didáctica, que son las cajas de aprendizaje que, combinadas con el aprendizaje cooperativo, promueven la autorregulación, la toma de decisiones y la motivación intrínseca del alumnado.

Palabras clave: Autonomía, Cajas de aprendizaje, Aprendizaje activo, Metodología Innovadora, Autorregulación.

Education in the 21st century is undergoing many changes and moves towards more inclusive and flexible models. It is therefore necessary to rethink not only what is taught, but also how and for what purpose. In a context where change is constant and educational challenges are increasing, placing students at the centre is no longer an option, but a necessity. Fostering autonomy, critical thinking and personal responsibility is a challenge to be addressed in order to build meaningful learning. For this reason, new tools and methodologies are opening the way, confronting traditionalisms and giving way to more active, motivating and personalised experiences. In this context, a new didactic tool emerges, which are the learning boxes that, combined with cooperative learning, promote self-regulation, decision-making and intrinsic motivation of students.

Keywords: Autonomy, Learning Boxes, Active Learning, Innovative Methodology, Self-Regulation.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué hablar de autonomía en el aula hoy?

En un contexto social y educativo de constante transformación y bajo el marco de nuevas directrices educativas, surge la necesidad de búsqueda de metodologías innovadoras que rompan con los modelos tradicionales y sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se posiciona a favor de una educación competencial, inclusiva y personalizada, bajo la cual el alumnado adquiera, además de conocimientos, herramientas que le permitan desarrollar el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la autonomía en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender se convierten en uno de los ejes clave dentro del currículo vigente.

De esta forma, las aulas de hoy afrontan el reto de promover la autonomía de los estudiantes desde la infancia, como un componente de una educación completa que les capacite para manejarse en entornos variados y en constante cambio. Para conseguirlo, es esencial reconsiderar los métodos y optar por alternativas que fusionen la actividad significativa, la toma de decisiones y la autorregulación del aprendizaje. En esta línea, se incorporan estrategias activas como el aprendizaje basado en proyectos o problemas, el trabajo cooperativo o el aprendizaje basado en retos. Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proporciona un marco útil para elaborar estrategias pedagógicas adaptables y asequibles para todos los estudiantes, ajustándose a sus intereses, habilidades y ritmos.

En este escenario, las cajas de aprendizaje surgen como una innovadora táctica pedagógica que promueve la autonomía, la motivación inherente y el aprendizaje autodirigido. Las cajas de aprendizaje incluyen tareas estructuradas por niveles o itinerarios que el estudiantado selecciona de acuerdo a sus intereses o necesidades. Este tipo de herramientas, además de fomentar la toma de decisiones y la organización, refuerzan la sensación de habilidad y posibilitan una personalización auténtica del aprendizaje en el aula. ¿Y si una pequeña caja pudiera albergar no solo recursos, sino también el camino hacia la autonomía y el deseo por aprender?

2. LAS CAJAS DE APRENDIZAJE

De acuerdo a lo mencionado por Pedregal y Sáñez (2023), las cajas de aprendizaje representan una propuesta de trabajo global que permite a los estudiantes enfrentarse a retos que combinan competencias y elementos transversales. Este método persigue la posibilidad de potenciar la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes para abordar problemas reales de la vida diaria, utilizando diferentes competencias en varios contextos, al mismo tiempo que estimulan su pensamiento lateral y su creatividad.

A través de la aplicación de esta herramienta, los estudiantes se convierten en el núcleo del proceso de enseñanza, asumiendo un papel activo y principal. Asimismo, se fomenta la inclusión y la atención a la diversidad, dado que cada caja puede ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada alumno. De igual modo, se promueve la colaboración entre compañeros, lo que ayuda a desarrollar habilidades sociales esenciales como el respeto, la empatía y el trabajo en conjunto.

Las cajas se centran en un desafío principal que los estudiantes deben afrontar, y contienen todas las actividades requeridas en su interior. Esta técnica, característica de la educación primaria, busca fomentar tanto la creatividad como el aprendizaje independiente. Se fundamenta en el uso de cajas que incluyen materiales y recursos diversos mediante los cuales los estudiantes pueden llevar a cabo diferentes tareas y proyectos.

Uno de los autores más destacados de esta metodología fue Bruner (1966), quien impulsó el "aprendizaje por descubrimiento", enfatizando la importancia de que los alumnos se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo a Bruner, el uso de materiales tangibles y manipulables facilita el entendimiento, asimilación y refuerzo de los contenidos.

Acaso (2011) refuerza esta metodología debido a su habilidad para fomentar la creatividad y la innovación en las aulas. Según la autora, la ruptura con el uso de materiales habituales puede estimular la capacidad de imaginación y el interés de los estudiantes, ofreciendo aprendizajes más sólidos y perdurables.

Reuniendo las contribuciones anteriores, se puede inferir que las cajas de aprendizaje buscan fomentar procesos de indagación, exploración y autonomía, redirigiendo hacia aprendizajes más significativos y conectados con el contexto personal y social del estudiante.

Según Iserte (2022), "una caja de aprendizaje es una propuesta en la que se abordan contenidos específicos mediante instrucciones que los niños tienen que seguir de manera independiente". La organización de las tareas en estas cajas está diseñada para fomentar tanto las competencias esenciales como los conocimientos específicos de las diversas áreas del currículo actual, a través de actividades organizadas en forma de retos o desafíos.

La personalización de cada caja ofrece la posibilidad al docente de ajustar el contenido según las características y necesidades del alumnado, lo que favorece la atención a los diversos ritmos de aprendizaje. Esto consigue fomentar la participación, motivación y compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Iserte, 2022).

Respecto al papel del docente, se entiende como un orientador o facilitador del aprendizaje. Su objetivo primordial es favorecer a la creación de un ambiente flexible y creativo que favorezca la investigación y el descubrimiento. Acaso (2011) sostiene que el docente se posiciona como impulsor del aprendizaje, planteando retos que fomenten la creatividad y la capacidad por innovador de los estudiantes. En este sentido, Del Río (2013) destaca que el profesorado debe promover la autonomía del alumno, animando a que este tome el control de su propio proceso de aprendizaje, dentro de un entorno colaborativo y de aprendizaje conjunto.

Finalmente, en la misma línea, Iserte (2022), aludiendo a la pedagoga María Montessori, afirma que el educador debe actuar como guía y modelo. Por otro lado, el alumnado se convierte en el protagonista de su propio proceso educativo, al mismo tiempo que el papel del guía se centra en el apoyo en el desarrollo de los contenidos, mediante los materiales y actividades que se encuentran en la caja.

3. AUTONOMÍA EN EL ALUMNADO

3.1. APRENDIZAJE COMPETENCIAL Y SIGNIFICATIVO

Actualmente, se percibe una tendencia en aumento hacia la adopción de metodologías activas que promueven tanto un aprendizaje significativo como la autonomía (Villa y Poblete, 2008). Estas metodologías, enfocadas en el estudiante, fomentan su involucramiento activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, priorizando técnicas como el trabajo en equipo. En este marco, las cajas de aprendizaje surgen como un recurso efectivo, dado que desafían a los alumnos a aplicar de manera práctica sus conocimientos y destrezas en una variedad de contextos (Pedregal y Sáñez, 2023).

Adoptar un enfoque basado en competencias en el ámbito educativo implica preparar a los estudiantes para enfrentar de manera efectiva situaciones del mundo real, fortaleciendo su habilidad para aplicar lo aprendido en diversos aspectos de su vida (Onrubia y Martín, 2011). En este sentido, enseñar a las personas a hacerse más competentes significa, como señalan Onrubia y Martín (2011), contribuir a todas las competencias desde el conjunto de las materias, adoptando un enfoque transversal. Las cajas de aprendizaje son un ejemplo de esta idea, pues sus propuestas están basadas en situaciones contextualizadas que motivan a los estudiantes a aplicar sus conocimientos de manera práctica y útil (Pedregal y Sáñez, 2023).

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, es crucial dejar de lado las prácticas enfocadas en la simple memorización y promover una construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes (Hernández-Pizarro y Caballero, 2009). En este contexto, el aprendizaje resultará significativo en el momento en el que los nuevos contenidos pueden vincularse con conocimientos previos relevantes en la estructura cognitiva del alumno, siempre y cuando este conserve una actitud favorable hacia el aprendizaje (Hernández-Pizarro y Caballero, 2009). Las cajas de aprendizaje favorecen este tipo de aprendizaje a través de enfoques centrados en el descubrimiento guiado, donde el maestro se aparta del modelo transmisor y toma el papel de facilitador. De esta forma, el estudiante no solo edifica sus propios conocimientos, sino que también fomenta una mayor autonomía, al tener que tomar decisiones, investigar, organizarse y enfrentar desafíos de manera autónoma.

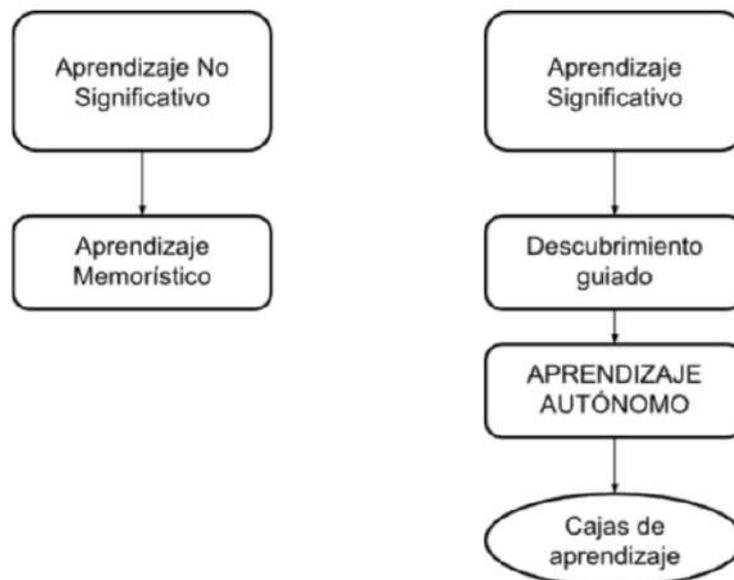


Figura 1. El aprendizaje significativo en las cajas de aprendizaje. Fuente: elaboración propia

3.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

La implementación de actividades a través de cajas de aprendizaje requiere una organización fundamentada en equipos cooperativos, ya que la solución del desafío presentado en cada caja está directamente relacionada con el trabajo en conjunto del grupo (Pedregal y Sáñez, 2023). Este método se basa en el aprendizaje cooperativo, considerado como una técnica capaz de optimizar el aprendizaje de todos los integrantes del grupo mediante la colaboración conjunta (Hernández-Pizarro y Caballero, 2009). De este modo, se promueve un ambiente en el que los estudiantes no solo aprenden de forma activa, sino que también cultivan su autonomía al encargarse del cumplimiento de sus roles en el grupo y tomar decisiones conjuntas para resolver los desafíos.

Los autores coinciden en destacar que el aprendizaje cooperativo favorece la enseñanza entre pares, promoviendo procesos de socialización que fortalecen las relaciones interpersonales, la coordinación y la comunicación (Pedregal y Sáñez, 2023). Esta dinámica cooperativa no solo promueve la interacción entre los estudiantes, sino que los posiciona como actores principales de su propio aprendizaje, aumentando su autorregulación y su sentido de responsabilidad personal dentro del grupo, lo que ayuda a reforzar su autonomía en situaciones reales de aprendizaje (Casado et al., 2024).

Johnson y Johnson (1999) identifican 5 elementos esenciales del aprendizaje cooperativo:

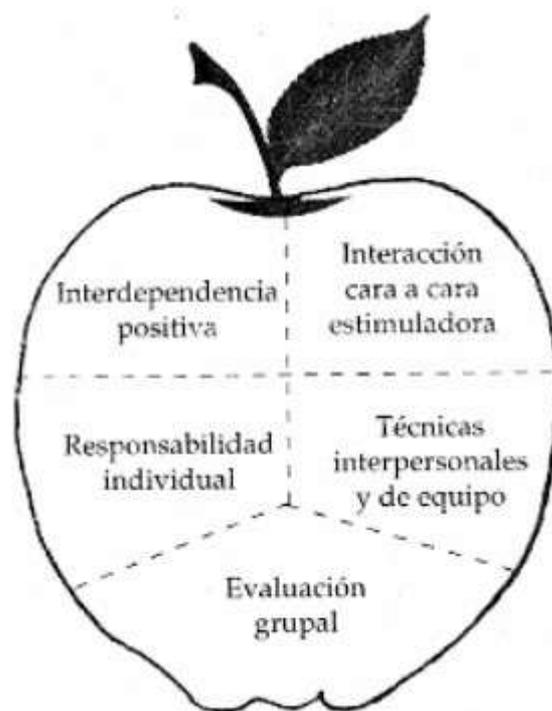


Figura 2. Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. Fuente: El aprendizaje cooperativo en el aula, por D. W. Johnson et al., 1999, Editorial Paidós. Copyright 1999 por Editorial Paidós.

Es fundamental diferenciar el aprendizaje cooperativo del conocido como “aprendizaje dividido”, puesto que este último solo asigna tareas sin fomentar la interdependencia positiva entre los integrantes, produciendo el efecto contrario al esperado. En este sentido, Cassany (2021) establece una distinción entre grupos de trabajo y equipos cooperativos, destacando a estos últimos por su habilidad para promover aprendizajes más efectivos mediante la colaboración, la responsabilidad compartida y la autorregulación del proceso de aprendizaje propio. Así, el aprendizaje en cooperación se transforma en un medio para que los estudiantes elaboren su conocimiento de manera significativa y autónoma.

Por otra parte, Onrubia y Martín (2011) subrayan que el trabajo en grupo es un contenido que necesita ser enseñado, ya que requiere habilidades específicas que deben abordarse desde una perspectiva didáctica y organizada. De este modo, se entiende el trabajo en equipo como un medio para el aprendizaje, y no solo como una manera de estructuración. En este contexto, una adecuada organización y administración de las cajas de aprendizaje es esencial para la efectividad de la propuesta metodológica. Cada grupo cooperativo cuenta con una caja única en el aula y con su propio espacio de trabajo, aspecto que facilita la concentración, la interacción constante y el compromiso con el desafío (Pedregal y Sáñez, 2023).

Para asegurar un funcionamiento cooperativo efectivo, es fundamental llevar a cabo una sesión de organización inicial donde se expongan los objetivos, el mecanismo de la actividad y las funciones que desempeñará cada integrante del grupo. Los estudiantes deben entender qué se espera de ellos y cuál será su papel en el equipo, lo que potencia su participación activa y su independencia a lo largo del proceso (Pedregal y Sáñez, 2023). Esta preparación anticipada no solo simplifica el trabajo en equipo, sino que también motiva a cada estudiante a manejar su propio aprendizaje y tomar un rol destacado en un grupo.

Los roles designados en los grupos (como director/a, secretario/a, portavoz, vigilante, revisor/a o informático/a) ayudan a establecer una distribución justa de responsabilidades y fomentan la planificación, la toma de decisiones y la organización del trabajo (Cassany, 2021). Estos roles son variables y pueden modificarse según el entorno del aula y las actividades sugeridas, lo que permite una mayor personalización y adecuación a las particularidades del grupo.

Asimismo, conservar una composición constante de los equipos cooperativos durante al menos tres meses fortalece los lazos emocionales entre los integrantes, promueve la unión del grupo y facilita el crecimiento de habilidades sociales y de comunicación. Todo esto refuerza la autonomía personal de los estudiantes, ya que les posibilita identificarse como actores activos y corresponsables de su propio proceso educativo (Pedregal y Sáñez, 2023).

La evaluación en este enfoque metodológico debe estar en consonancia con los principios del trabajo en equipo, lo que significa una evaluación colaborativa y formativa. Por lo tanto, además de evaluar a los docentes mediante rúbricas o pruebas de aprendizaje, es esencial que los estudiantes puedan autoevaluarse, reflexionar sobre su compromiso personal y el del grupo, y participar de manera activa en su proceso de mejora (Pedregal y Sáñez, 2023). Cassany (2021) sugiere una distribución equitativa de la evaluación: una parte debe ser individual y otra colectiva, reconociendo así la función activa y autónoma de cada alumno dentro del grupo.

Por su lado, Pedregal y Sáñez (2023) proponen una evaluación más integral y variada, que contemple rúbricas ajustadas a las actividades, diálogos reflexivos con los estudiantes, observación sistemática, pruebas producidas durante la elaboración de la caja, material pedagógico y ejercicios de autoevaluación. Este tipo de evaluación no solo ofrece una perspectiva más amplia del aprendizaje, sino que también posibilita

que los estudiantes adopten un enfoque reflexivo y autónomo, aprendiendo a reconocer sus progresos, obstáculos y habilidades.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo implementado a través de las cajas de aprendizaje no solo enriquece los procesos educativos, sino que se convierte en un valioso recurso para fomentar la autonomía de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje relevante, comprometido y vinculado a la vida cotidiana.

4. APLICACIÓN DE LAS CAJAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Previamente a la implementación de la metodología de las cajas de aprendizaje en el aula, es crucial planificar un trabajo preliminar exhaustivo, para prevenir la improvisación. Según Pedregal y Sáñez (2023), estas cajas incluyen una amplia gama de materiales y entradas (inputs), así que, si los estudiantes no entienden bien su funcionamiento, existe el peligro de desviar la atención y diluir el propósito educativo original. Para asegurar el éxito de esta propuesta metodológica, se sugiere destinar una o dos sesiones previas a explicar qué son las cajas de aprendizaje, su uso, los contenidos que se tratarán y, de ser posible, exhibir un ejemplo de caja ya confeccionada. Esta presentación no solo beneficia el aprendizaje independiente del estudiante, sino que también ayuda al profesor a prever la estructura necesaria para su adecuado desarrollo.

Además, en esta sesión inicial, se puede sacar partido de la adaptación del protocolo de observación de Rodríguez y Lesly (2018), que facilita conocer las expectativas del alumnado sobre esta propuesta de aprendizaje e indagar en sus intereses temáticos. Mediante ello, se establece una conexión más profunda entre la motivación del grupo y los temas abordados, facilitando un aprendizaje significativo desde el inicio.

4.1. ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO

La implementación de la metodología de las cajas de aprendizaje requiere una preparación inicial del alumnado en grupos cooperativos reducidos, habitualmente de entre cuatro y cinco miembros, con roles establecidos como capitán/a, supervisor/a, secretario/a, portavoz y responsable del material. Esta organización promueve la interdependencia favorable, lo que posibilita activar diversos procesos cognitivos como la planificación, la organización, la toma de decisiones o la resolución de problemas, aspectos relacionados con la Taxonomía de Bloom, mientras se desarrollan habilidades sociales esenciales para el trabajo en equipo (Seijas, 2024).

Para Pedregal y Sáñez (2023), “la solución del resto es la suma de un trabajo conjunto”, lo que subraya la importancia de una organización cooperativa en el aula. De acuerdo con Iserte (2022), la forma de agrupar puede cambiar según las necesidades del aula y las metas del profesor, quien debe considerar si es apropiado trabajar con grupos estables o con grupos flexibles:

- Grupos estables, que persisten a lo largo de varias sesiones o cajas, contribuyen a afianzar las dinámicas de trabajo colaborativo y la toma de roles, aunque pueden dar lugar a monotonía o restringir la interacción con otros integrantes.
- Grupos flexibles, en los que los estudiantes pueden seleccionar con quién colaborar y alternar entre equipos, promueven la autonomía y adaptabilidad, aunque es fundamental fijar límites precisos, como el máximo de miembros por grupo, para asegurar su correcto funcionamiento.

Sin importar el tipo de grupo, los estudiantes deben tener la autonomía de seleccionar la caja de aprendizaje que desean completar. Sin embargo, una vez comenzada la actividad, no se debe dejar incompleta. De acuerdo a mencionado por Seijas (2024), la función del docente será la de ser un guía y orientador, responsable de planificar las actividades, suministrar los recursos requeridos, estructurar los grupos de manera diversa considerando las fortalezas y debilidades del conjunto, brindar indicaciones claras y precisas para promover la autonomía, administrar el tiempo y recopilar evidencias para la evaluación. De igual manera, tendrá que estar pendiente del desempeño de los grupos, actuando si se observan discrepancias, desbalances o carencia de entusiasmo.

4.2. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO

La administración del tiempo en la implementación de las cajas de aprendizaje es un factor fundamental para garantizar su efectividad educativa. Cada equipo debe utilizar una caja distinta, ocupando un área específica del aula para evitar interferencias entre grupos. A lo largo del proceso, los equipos irán rotando para probar diversas propuestas, promoviendo de esta manera una perspectiva integral del contenido tratado (Casado et al., 2024).

Si bien los roles en el grupo -como capitán/a, supervisor/a, portavoz o secretario/a- no son absolutamente necesarios, son muy aconsejables. Facilitan la planificación, la organización, la toma de decisiones y la asignación de responsabilidades en el grupo, favoreciendo el progreso del trabajo en equipo.

En lo que respecta a la cronología, Pedregal y Sáñez (2023) señalan que la elaboración total de una caja de aprendizaje debería llevar alrededor de tres a cuatro sesiones de noventa minutos cada una. Este período abarca no solo llevar a cabo las actividades, sino también solucionar el desafío planteado y el procedimiento de evaluación. Iserte (2022) propone que se tenga la misma cantidad de cajas que

grupos existen en el aula, lo que facilitaría un trabajo simultáneo y eficaz. Estas cajas pueden ser elaboradas para tratar diferentes temas y mostrar un enfoque transversal, incorporando varias áreas, asignaturas y competencias clave del currículo.

4.3. REGISTRO Y MATERIALES

La evaluación dentro del contexto de las cajas de aprendizaje se entiende como un proceso global y constante que involucra a los estudiantes y a los docentes. Cada estudiante dispone de un registro personal incluido en su carpeta de trabajo, en el que se recopila la información referente a las cajas elaboradas, el total de sesiones utilizadas, un resumen de la propuesta, las fechas de inicio y conclusión, junto con los nombres de los compañeros del grupo con los que ha colaborado. Este registro posibilita realizar un seguimiento individualizado del avance (Casado et al., 2024).

De acuerdo a Casado et al. (2024), en cada caja se incorporan elementos esenciales que ayudan a alcanzar los objetivos y promover el desarrollo de competencias clave y transversales. Entre ellos, destacan:

- Los dosieres instructivos, que ofrecen a los estudiantes las directrices precisas para realizar las actividades sugeridas y conseguir los objetivos establecidos.
- Los materiales específicos, que pueden estar incluidos en el dossier o presentarse de manera separada. Estos materiales posibilitan organizar la secuencia pedagógica de la caja y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En ciertos casos, también se incluyen materiales manipulativos específicos, requeridos para llevar a cabo ciertas actividades prácticas.

Por lo que respecta a la labor de los docentes en el transcurso de las actividades, Pedregal y Sáñez (2023) los dividen en dos: orientar el proceso y recolectar evidencias del aprendizaje. Esta recopilación se realiza a través de la observación directa y sistemática, así como mediante el análisis de las producciones del alumnado. Para esto, se utilizan diferentes herramientas de evaluación, como el cuaderno de observaciones, el diario escolar, listas de control o escalas de calificación.

Al concluir el trabajo con las cajas, se prevé un proceso de autoevaluación del alumnado, tanto individual como en grupo, con la finalidad de reflexionar sobre su propio rendimiento, promover la metacognición y aumentar la responsabilidad en el aprendizaje (Pedregal y Sáñez, 2023).

Además de la evaluación del alumnado, se incorpora una valoración de la práctica docente, que posibilita examinar y reflexionar sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la propuesta (Pedregal y Sáñez, 2023). Esta consideración es clave para mejorar, modificar o adecuar la metodología, con el objetivo de asegurar una respuesta educativa de excelencia.

CONCLUSIONES

Las cajas de aprendizaje no son solo una herramienta de organización en el aula: representan una apuesta educativa por una enseñanza que respeta los tiempos, las voces y los ritmos de los estudiantes. Su auténtico valor radica en la manera en que cambia la labor del docente y la posición del alumno, promoviendo un modelo educativo en el que se aprende mediante la práctica, se reflexiona en conjunto y se fomenta la autonomía.

Al acceder a una caja, el alumnado no solo se relaciona con contenidos educativos; también vive una experiencia que lo impulsa a organizarse, asumir responsabilidades, tomar decisiones y generar conocimiento a partir de la práctica, el error y la reflexión conjunta. Esta autonomía no aparece por azar, sino porque el entorno está meticulosamente planeado: los roles, los tiempos, los materiales, los métodos de evaluación... todo contribuye a un aprendizaje significativo, genuino y con un objetivo.

En este marco, el aula deja de ser un lugar de transmisión para transformarse en un lugar de exploración. El profesor se transforma en orientador, en acompañante, en observador atento que entiende a sus estudiantes y cree en su capacidad. Y los estudiantes, en lugar de ser receptores pasivos, se transforman en agentes activos de su propio aprendizaje, con capacidad para decidir, para expresarse y para formar su propio juicio.

Optar por las cajas de aprendizaje es optar por una educación más equitativa, más inclusiva y más conectada con la vida. Es tener fe en que el aprendizaje no es únicamente un objetivo, sino asimismo un trayecto repleto de interrogantes, decisiones y hallazgos. En esencia, crear las circunstancias para que cada estudiante se sienta competente, valioso y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2011). *Deseducados*. Barcelona: Random House.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casado Melo, A., Fregeneda García, I., Medina Cárdenas, S. L., & Rodríguez Jorge, C. (2024). Una caja de aprendizaje de Kandinsky como modelo de enseñanza en un aula de 6º de primaria. En I. Cruz Carvajal, R. Pinilla Gómez & B. Puebla Martínez (Coords.), *Repensar la innovación en el aula: otras formas de enseñanza* (pp. 487–508). Dykinson.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Del Río, A. (2013). En la brecha: La lectura en educación secundaria. *Revista Cálamo*, 62, 20-26.
- Hernández-Pizarro, L., y Caballero, M. (2009). *Aprendiendo a enseñar. Una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Editorial CCS.
- Iserte, N. (2022, 20 de julio). *Cajas de aprendizaje: un camino hacia la autonomía*. Desig Daprade.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (G. Vitale, Trad.). Editorial Paidós.
- Martín, E., y Onrubia, J. (Coords.) (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Graó.
- Mata, J. (2008). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.
- Pedregal, M. y Sández, M. (2023). *Cajas de aprendizaje: la creatividad en tus manos* (M. Sánchez (Ed.); 3ª edición). Sar Alejandría Ediciones.
- Rodríguez, M. y Lesly Y. (2018). *Diseño y validación de un protocolo de observación para evaluar las actividades de enseñanza en quinto grado de primaria en la asignatura de matemáticas*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://hdl.handle.net/11317/1505>.
- Seijas Zamora, L. (2024). *Propuesta Didáctica AICLE para Educación Plástica y Visual Bilingüe: Caja de Aprendizaje "Let's Play Graffiti!"* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://hdl.handle.net/10651/73860>
- Villa, A., y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (2ª ed.). Ediciones mensajero.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Reflexión y aprendizaje a través del bilingüismo

Natalia Flores Camarero

Maestra de Educación Primaria e Infantil

El desarrollo del pensamiento crítico dentro de la enseñanza bilingüe representa un aspecto esencial en la educación contemporánea, ya que integra dos habilidades clave del siglo XXI: el razonamiento reflexivo y la capacidad de comunicarse en diferentes idiomas. Este artículo busca exponer que la enseñanza bilingüe, cuando se orienta hacia el desarrollo del pensamiento crítico, enriquece el proceso educativo y contribuye a la formación de ciudadanos globales, capaces de enfrentar los desafíos sociales, culturales y profesionales de un mundo interconectado.

Palabras clave: Pensamiento crítico, bilingüismo, reflexión, aprendizaje significativo.

The development of critical thinking within bilingual education is an essential aspect of contemporary education, as it integrates two key skills of the 21st century: reflective reasoning and the ability to communicate in different languages. This article aims to demonstrate that bilingual education, when focused on the development of critical thinking, enriches the educational process and contributes to the formation of the global citizens, capable of facing the social, cultural, and professional challenges of and interconnected world.

Keywords: Critical thinking, bilingualism, reflection, meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación enfrenta el desafío de preparar a los estudiantes no solo para adquirir conocimientos, sino también para desarrollar habilidades que les permitan enfrentar un mundo globalizado, multicultural y tecnológico. Entre estas habilidades, el pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia fundamental en estos tiempos, ya que fomenta la capacidad de analizar información, tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera efectiva.

Paralelamente, la enseñanza bilingüe se ha convertido en una estrategia educativa de gran relevancia, porque ofrece al alumnado la oportunidad de comunicarse en más de un idioma, ampliando su horizonte cultural y profesional. Más allá del aprendizaje lingüístico, la enseñanza bilingüe puede ser un medio poderoso para estimular el pensamiento crítico, si se integra de manera intencional en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Integrar el pensamiento crítico en la enseñanza bilingüe implica diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes comprenden y producen una segunda lengua, mientras reflexionan ideas, contrastan perspectivas y construyen argumentos sólidos. Esto representa un enfoque educativo que va más allá de la memorización de estructuras gramaticales o vocabulario en otro idioma. Se trata de un enfoque que favorece la formación de una ciudadanía capaz de reflexionar acerca de los desafíos sociales, culturales y profesionales del mundo actual.

Este artículo analiza cómo la combinación de enseñanza bilingüe y pensamiento crítico no solo fortalece la adquisición de competencias cognitivas y comunicativas, sino que también contribuye a formar ciudadanos capaces de comprender y participar activamente en un entorno global. Asimismo, se exploran estrategias de integración, los desafíos que surgen en contextos bilingües y el impacto a largo plazo de esta combinación educativa.

2. CÓMO INTEGRAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Integrar el pensamiento crítico en la enseñanza bilingüe implica ir más allá de enseñar un idioma, como el inglés en el caso del sistema educativo español. Se trata de usar ese idioma como vehículo para que el alumno analice, cuestione, reflexione y tome decisiones informadas. Cummins (2000) destaca que el aprendizaje de contenidos a través de una segunda lengua debe ir acompañado del desarrollo cognitivo y metacognitivo, lo cual favorece la profundización en el pensamiento crítico. A continuación, se ofrece una serie de estrategias para convertir un aula bilingüe en un entorno donde el idioma y el pensamiento crítico van de la mano.

2.1. ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Una de las estrategias clave para fomentar el pensamiento crítico es el uso de preguntas abiertas, que inviten a la reflexión y el análisis, más allá de respuestas simples o de "sí" o "no". Benoit Ríos (2020) señala que la formulación de preguntas que promuevan el pensamiento divergente es fundamental para estimular el razonamiento en el aula. En el contexto bilingüe, es importante diseñar preguntas que no solo permitan practicar la lengua, sino que también desafíen a los estudiantes a examinar diferentes posibilidades, contrastar argumentos y construir explicaciones más elaboradas. Un ejemplo que integra el aprendizaje significativo usando preguntas abiertas y fomentando el pensamiento crítico es trabajar cómo se fomenta el reciclaje en los hogares. A través de una experiencia propia, el estudiante aplica reflexión en este tema tan actual.

Asimismo, el diálogo y el debate son ejercicios que facilitan el desarrollo de habilidades argumentativas y el aprendizaje colaborativo, aspectos que se pueden implementar eficazmente en programas bilingües. Estas dinámicas permiten que el alumnado aprenda a defender su postura, escuchar de manera activa los demás y a respetar perspectivas diferentes, así como a negociar acuerdos. Pongamos el caso de una clase dividida en dos grupos de alumnos y de alumnas. Cada grupo deberá investigar argumentos que sostengan o descarten la idea de mandar deberes para casa. Igualmente, el equipo contrario lanzará preguntas en la segunda lengua que estén aprendiendo para que el otro grupo busque ejemplos que respalden su postura. Este ejemplo, como otros planteamientos de debates en un segundo idioma, demanda un mayor nivel de claridad y precisión en el lenguaje, lo cual refuerza la capacidad de estructurar ideas de manera coherente. Así, el fortaleciendo su pensamiento crítico y practicando la comunicación efectiva en una segunda lengua.

Otra estrategia fundamental es el trabajo con textos auténticos y materiales desafiantes que requieran análisis crítico. Vygotsky (1978) subraya la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, por lo que la exposición a materiales genuinos en la lengua extranjera contribuye a desarrollar no solo la competencia lingüística, sino también la capacidad crítica al comparar puntos de vista y detectar sesgos o inferencias implícitas. Un ejemplo práctico es la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (PBL, siglas en inglés). Esta metodología, inspirada en las ideas del filósofo y pedagogo John Dewey, es una metodología eficaz que promueve la resolución de problemas reales, el trabajo colaborativo y el uso significativo del idioma, aspectos que fortalecen el pensamiento crítico en ambientes bilingües: el alumnado emplea la lengua extranjera para investigar, comunicar ideas, argumentar y tomar decisiones en situaciones reales o simuladas, elementos clave para el desarrollo del pensamiento crítico.

Iniciativas como Project Zero de la Universidad de Harvard, aportan estrategias para integrar rutinas de pensamiento en el aula. Esta estrategia puede aplicarse en contextos bilingües, ayudando al alumnado a estructurar procesos reflexivos, planteando preguntas y construyendo argumentos. Las rutinas de pensamiento incluyen ejercicios como *Veo-Pienso-Me pregunto*, que ayudan a potenciar la capacidad de análisis, comparación y evaluación. El estudiante debe interpretar la información que está observando, reorganizarla mentalmente y expresarla adecuadamente en una segunda lengua. Un ejemplo práctico para ilustrar esta idea, en clase se proyecta una imagen de una ciudad contaminada. Primero, el alumnado describirá lo que ve a simple vista. Segundo, razonará el motivo que causa esa contaminación. Tercero, se preguntará por los efectos que pueden generarse o qué soluciones existen. Este trabajo cognitivo demanda procesos de reflexión y, por lo tanto, el desarrollo de un pensamiento crítico.

Por último, la evaluación formativa mediante portafolios, autoevaluaciones y diarios reflexivos permite a los estudiantes tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y fomentar la metacognición, es decir, la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, identificar fortalezas y áreas de mejora. En el ámbito bilingüe, es esencial proporcionar andamiaje lingüístico, como vocabulario específico, estructuras gramaticales o modelos de expresión, para que los estudiantes puedan expresar sus ideas críticas sin que las limitaciones del idioma sean un obstáculo. Además, al documentar y revisar su propio trabajo y progreso, los estudiantes ejercitan habilidades como la autoevaluación y la autocrítica constructiva, elementos fundamentales para el pensamiento crítico. Por ejemplo, se pueden plantear preguntas que fomenten la reflexión, invitando al alumnado a explicar qué conclusiones han extraído de la sesión de clase, qué dificultades han encontrado durante las actividades y cómo podrían mejorar su desempeño en futuras tareas de clase.

En resumen, a través de estrategias como las preguntas abiertas, los debates, el uso de textos auténticos, los proyectos, las rutinas de pensamiento y la evaluación formativa se promueve un enfoque activo y reflexivo del aprendizaje de una segunda lengua. Al proporcionar apoyo lingüístico necesario y generar espacios para desarrollar su pensamiento crítico, favorecemos el crecimiento integral del alumnado.

3. DESAFÍOS EN LA INTEGRACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN CONTEXTOS BILINGÜES

La incorporación del pensamiento crítico en contextos bilingües enfrenta numerosos desafíos que van más allá del dominio lingüístico, ya que implica no solo enseñar a los estudiantes a expresarse en dos lenguas, sino también desarrollar en ellos la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar críticamente sobre los contenidos, las realidades socioculturales y los discursos que atraviesan ambos idiomas. El siguiente apartado analiza una serie de retos que aparecen a la hora de combinar una segunda lengua y el desarrollo del pensamiento crítico.

3.1. IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS BILINGÜES

El primer desafío que encontramos a la hora de integrar propuestas que fomentan el pensamiento crítico es la desigualdad en la implementación de programas bilingües. Se tiende a favorecer a instituciones en contextos urbanos y con mayores recursos. Esta realidad genera una clara brecha entre estudiantes, ya que no todos acceden por igual a entornos educativos que promuevan tanto el desarrollo de competencias lingüísticas como del pensamiento crítico. En este sentido, Álvarez-Sotomayor, et al. (2025) señalan que los centros bilingües tienden a concentrarse en áreas con niveles socioeconómicos más altos, lo cual contribuye a mantener dinámicas de segregación escolar y dificulta el acceso equitativo a una educación de calidad.

3.2. ENFOQUE LINGÜÍSTICO

Desde una perspectiva pedagógica, el pensamiento crítico y creativo solo puede florecer cuando existen estrategias didácticas contextualizadas y bien fundamentadas. El problema radica en que muchos enfoques bilingües se centran en la transmisión de información lingüística sin considerar el desarrollo cognitivo complejo que exige el mundo contemporáneo. Cummins (2000) señala que, cuando la enseñanza de una segunda lengua se centra solamente en la competencia comunicativa básica, se corre el riesgo de no potenciar los procesos cognitivos de orden superior (análisis, evaluación, metacognición) y, por eso, es crucial que se promueva el aprendizaje de un idioma junto con aprender a pensar.

En relación con la idea anterior, el diseño de estrategias didácticas que combinen el aprendizaje de una segunda lengua con tareas auténticas, colaborativas y contextualizadas que desafíen a los estudiantes a argumentar y reflexionar en una segunda lengua es crucial. Por ejemplo, por medio de proyectos interdisciplinarios donde el alumnado investigue problemáticas reales, elaborando hipótesis y consultando diversas fuentes en un contexto bilingüe.

3.3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en contextos educativos, como plantea Mosqueda Chávez (2024), representa una oportunidad para acceder a la información y fomentar habilidades cognitivas. Sin embargo, también representan un riesgo cuando se sustituye por el proceso reflexivo del alumnado. La complejidad de los entornos actuales, marcados por la tecnología, el cambio social y la globalización, exige una respuesta educativa que prepare a los estudiantes para pensar de forma crítica y creativa. Así, la educación bilingüe no solo debería desarrollar la competencia comunicativa, sino también cultivar ciudadanos capaces de cuestionar, proponer y construir conocimiento de forma autónoma y colaborativa.

Además, desde una perspectiva vygotskiana, el bilingüismo promueve el aprendizaje en contacto con otros, lo cual facilita la resolución de problemas, sumado al desarrollo de la creatividad, habilidades metacognitivas y la capacidad de transferir aprendizajes a otros contextos, lo cual convierte el aprendizaje del alumnado en una experiencia significativa. Si los estudiantes confían plenamente en el uso de la IA, podrían perder su capacidad para interactuar críticamente con los demás. Este desafío pedagógico requiere reconsiderar el rol de la tecnología en el aula: no como un sustituto del pensamiento, sino como una herramienta para que el alumnado aprenda a valorar, discutan y analicen su pensamiento propio frente al de las herramientas digitales.

En definitiva, la integración del pensamiento crítico en contextos bilingües supone un reto complejo que trasciende el simple aprendizaje de una segunda lengua. Implica una transformación profunda en las prácticas pedagógicas, los enfoques curriculares y las condiciones estructurales del sistema educativo. La desigualdad en el acceso a programas bilingües, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, refuerza brechas ya existentes y limita las oportunidades de muchos estudiantes para desarrollar competencias críticas en ambos idiomas. Además, la persistencia de modelos centrados exclusivamente en lo lingüístico impide aprovechar el verdadero potencial del bilingüismo como herramienta para la reflexión, el análisis y la transformación social.

Frente a estos desafíos, resulta indispensable repensar la enseñanza bilingüe desde un enfoque más inclusivo, contextualizado y orientado al desarrollo integral del pensamiento. Solo así será posible formar individuos capaces de enfrentar críticamente las complejidades del mundo actual y contribuir activamente a la

construcción de sociedades más democráticas. El pensamiento crítico, en este sentido, no debe entenderse como un añadido opcional, sino como un componente esencial de toda educación de calidad, especialmente en contextos multilingües y multiculturales.

4. IMPACTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE A LARGO PLAZO

El desarrollo del pensamiento crítico en entornos bilingües tiene un impacto profundo y duradero tanto en la formación académica como en el crecimiento personal del estudiante. Además, al favorecer la reflexión, la argumentación y la autonomía, estos contextos promueven un aprendizaje significativo. A continuación, analizaremos su impacto en el ámbito académico y en el personal.

4.1. ÁMBITO ACADÉMICO

En el ámbito académico, el desarrollo del pensamiento crítico fomenta habilidades de razonamiento lógico, análisis de información y resolución de problemas. Esto facilita que el alumnado pueda afrontar con mayor eficacia los retos intelectuales que implica el aprendizaje en dos idiomas. Además, la habilidad para analizar, comparar y defender argumentos no solo mejora su rendimiento en materias concretas, sino que también enriquece su comprensión integral de los contenidos.

Otro aspecto positivo a largo plazo es la capacidad para potenciar la autonomía en el aprendizaje, promoviendo una actitud activa, reflexiva y metacognitiva frente al saber. El estudiante bilingüe que desarrolla estas habilidades tiende a asumir un rol más participativo en su proceso educativo. Primero, la exposición a distintas culturas y recursos lingüísticos abren la oportunidad de reflexionar acerca de las diferencias y similitudes entre idiomas y sociedades.

Igualmente, se promueve la capacidad de autorregulación. En el caso de los estudiantes que aprenden en un entorno bilingüe, la autorregulación se activa cuando se enfrentan a desafíos como la transferencia de conceptos de un idioma a otro. Si el estudiante se da cuenta de que no puede transmitir un concepto de manera precisa, debe autorregular su comprensión, reflexionando sobre su nivel de entendimiento, ajustando su pensamiento, y buscando una mejor manera de abordar la idea. Por eso se habla de autorregulación: porque el estudiante es quien toma las riendas de su propio proceso de aprendizaje.

En su estudio sobre pensamiento crítico y aprendizaje autónomo en contextos bilingües, Vega, B., & Echeverri, A. (2019) encuentran que su desarrollo fomenta habilidades de razonamiento y análisis, que a su vez facilitan la resolución de problemas complejos en la adquisición de una segunda lengua. Además, su investigación evidencia que aquellos alumnos y alumnas que cultivan un pensamiento crítico activo muestran niveles superiores de autonomía, asumiendo una mayor responsabilidad en su formación. Esto se traduce en una actitud proactiva hacia un aprendizaje significativo, en la que el alumnado no solo sigue instrucciones pasivamente, sino que investiga, autorregula su progreso y adapta estrategias según sus necesidades y contextos culturales. Por tanto, el pensamiento crítico no solo fortalece las competencias lingüísticas, sino que también impulsa un enfoque metacognitivo que potencia la independencia y el compromiso educativo del aprendiz bilingüe.

4.2. ÁMBITO PERSONAL

En el ámbito personal, el pensamiento crítico bilingüe también juega un papel clave en la formación de individuos más conscientes de su entorno, capaces de cuestionar estereotipos, dialogar con otras culturas y tomar decisiones éticas bien fundamentadas. Esta competencia se relaciona directamente con una ciudadanía más activa, empática y comprometida. A largo plazo, la combinación de pensamiento crítico y competencia comunicativa en dos idiomas favorece una mayor flexibilidad cognitiva, entendida como la capacidad para adaptarse a contextos diversos, reinterpretar situaciones desde diferentes perspectivas y generar soluciones creativas.

Incluso en procesos de toma de decisiones, pensar en una segunda lengua puede reducir los sesgos emocionales y favorecer una evaluación más reflexiva de las situaciones. Para ilustrar, en investigaciones como las de Keysar et al. (2012) han demostrado que las personas que piensan en una segunda lengua tienden a tomar decisiones que buscan el mayor beneficio para la mayoría, cuando se trata de dilemas morales. Esto sugiere que el bilingüismo, bajo un pensamiento crítico, no solo amplía las capacidades lingüísticas, sino que también afecta al juicio moral. Esto resulta esencial en un mundo globalizado donde el contacto con otras culturas es constante.

Por tanto, integrar el pensamiento crítico en la enseñanza bilingüe no solo mejora los resultados académicos inmediatos, sino que siembra las bases para un aprendizaje significativo, autónomo y sostenido a lo largo de la vida, así como para la formación de ciudadanos globales, comprometidos y preparados para enfrentar los retos del siglo XXI.

CONCLUSIONES

El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza bilingüe constituye un elemento esencial para una educación de calidad en el siglo XXI. Este enfoque trasciende el simple dominio instrumental de una segunda lengua, orientándose hacia la formación de personas capaces de pensar reflexivamente, comunicarse eficazmente en contextos multiculturales y actuar con responsabilidad social. La enseñanza bilingüe no debe concebirse solamente como un proceso de adquisición lingüística, sino como una oportunidad para potenciar habilidades cognitivas complejas, que permitan al alumnado analizar, cuestionar y reflexionar sobre contenidos, realidades culturales y discursos diversos.

A lo largo de este artículo se ha evidenciado que integrar el pensamiento crítico en contextos bilingües implica una transformación en la práctica pedagógica. Este proceso requiere adoptar una visión más global del aprendizaje, donde la lengua se convierte en un medio para desarrollar competencias como la argumentación, la evaluación y la toma de decisiones. Asimismo, se han destacado los beneficios de esta integración, desde una mayor autonomía y autorregulación hasta la consolidación de ciudadanos con una visión más crítica de los contextos sociales. Sin embargo, también persisten desafíos, como la desigualdad en el acceso a programas bilingües, el riesgo a enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje lingüístico o la necesidad de reajustar el papel de la inteligencia artificial en la enseñanza bilingüe.

Por todo ello, resulta esencial que la enseñanza bilingüe se oriente hacia un modelo reflexivo, en el que la lengua no sea únicamente un vehículo de comunicación, sino una herramienta para construir conocimiento y pensamiento crítico. Este cambio de paradigma no solo contribuirá a mejorar el rendimiento académico del alumnado, también lo preparará para afrontar con responsabilidad los retos de este mundo globalizado, tecnológico y diverso.

En conclusión, la enseñanza bilingüe ha de entenderse como un proceso educativo de gran alcance, por el cual el pensamiento crítico se convierte en el motor de transformación personal y social, garantizando una educación más significativa, reflexiva y preparada para dar respuesta a las demandas de este siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Sotomayor, A., Gómez-Espino, J. M. & Barbieri Pleiss, R. (2025): "Desigualdad de oportunidades en el acceso a centros bilingües: Análisis de un cuasi-mercado escolar". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(2). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.006>
- Benoit Ríos, C. G. (2020): "La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula". *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), pág. 2994. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Cummins, J. (2000): *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harvard Graduate School of Education. (s.f.): *Project Zero*. Consultado 20-08-2025 en <https://www.pz.harvard.edu>
- Keysar, B., Hayakawa, S. L., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science*, 23(6), 661–668. <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>
- Mosqueda Chávez, E. (2024). La inteligencia artificial como aliada del aprendizaje y el pensamiento crítico. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 16(32). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2024.32.89555>
- Vega, B. & Echeverri, A. (2019): "Pensamiento crítico y aprendizaje autónomo en estudiantes bilingües". *Revista Educación y Lenguaje*, 13(2), pág. 45-60.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

REVOLUCIONANDO LAS AULAS: INNOVACIÓN Y NUEVAS METODOLOGÍAS

Transformando la educación con enfoques dinámicos y participativos

Natalia Jarque Balada

Graduada en Química y con máster de profesorado.

El siguiente artículo analiza el impacto de las nuevas metodologías de enseñanza en la educación secundaria, centrandó la atención en estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la clase invertida (*flipped classroom*) y el aprendizaje cooperativo, entre otras. Estas metodologías buscan responder a las necesidades de los estudiantes en un contexto educativo dinámico y cambiante, promoviendo la participación activa y el pensamiento crítico. El trabajo aborda hipótesis relacionadas con la eficacia de estas metodologías en la mejora del rendimiento académico y en la formación integral de los estudiantes, destacando estudios recientes que avalan su implementación. Este artículo tiene como objetivo proporcionar a los docentes herramientas prácticas para incorporar estas metodologías en sus aulas y fomentar un aprendizaje más significativo.

Palabras clave: Educación secundaria, metodologías activas, aprendizaje cooperativo, flipped classroom, innovación educativa.

This article analyzes the impact of new teaching methodologies in secondary education, focusing on strategies such as project-based learning (PBL), flipped classroom, and cooperative learning, among others. These methodologies aim to address students' needs in a dynamic and changing educational context, promoting active participation and critical thinking. The paper addresses hypotheses regarding the effectiveness of these methodologies in improving academic performance and fostering students' holistic development, highlighting recent studies that support their implementation. This article seeks to provide teachers with practical tools to incorporate these methodologies into their classrooms and foster more meaningful learning.

Keywords: Secondary education, active methodologies, cooperative learning, flipped classroom, educational innovation.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación secundaria enfrenta desafíos significativos, con estudiantes que requieren enfoques más dinámicos, colaborativos y adaptados a las demandas del siglo XXI. No sólo por enfrentarse a las problemáticas clásicas educativas, como el abandono escolar. Sino también, porque se presenta en la actualidad el desafío de la inclusión de todo el alumnado y la atención a la diversidad dentro del aula. Estas metodologías como su propio nombre indica, son aquellas más clásicas y que surgieron hace más tiempo, como, por ejemplo: prácticas en laboratorio, tutorías, desarrollo de ejercicios y su posterior corrección, educación y aprendizaje basado en la repetición, o las clases dedicadas a las explicaciones de profesoras y profesores.

La intención de esta innovación es poner al estudiante en el centro del aprendizaje, poniendo todo lo necesario a su disposición para conseguir un aprendizaje completo.

En este artículo se explora cómo estas nuevas metodologías pueden transformar el entorno educativo y mejorar tanto el rendimiento académico como las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

2. METODOLOGÍAS INNOVADORAS

Las metodologías innovadoras son dinámicas más vanguardistas que buscan otros enfoques distintos a los clásicos. Las nuevas metodologías en educación ofrecen numerosos beneficios, entre los que destacan la personalización del aprendizaje, la mayor motivación y participación del alumnado, y el desarrollo de habilidades sociales tales como: el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la responsabilidad, la colaboración y la resolución de problemas. Estas metodologías permiten desarrollar una enseñanza mucho más dinámica e interactiva, que se adapta a las necesidades individuales de cada alumno o alumna y a los nuevos tiempos.

2.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia pedagógica que organiza el aprendizaje en torno a proyectos complejos y desafiantes que los estudiantes deben planificar, ejecutar y evaluar. Es decir, se sustenta en la elaboración y desarrollo de proyectos enfocados a la solución de determinados problemas del día a día. Estos proyectos o desafíos pueden ser una fuente de motivación para el alumnado y una gran alternativa para no solo evaluar mediante pruebas de desarrollo al uso.

Además, mediante el ABP se busca preparar al alumnado para resolver y enfrentar los desafíos que encontrarán en su vida profesional y personal. Por lo tanto, este método promueve el aprendizaje activo, la colaboración y el pensamiento crítico, puesto que los estudiantes trabajan en equipo para investigar y resolver situaciones reales. También, con esta metodología, se fomenta la autonomía y la responsabilidad, permitiendo que alumnas y alumnos tomen decisiones y planifiquen su trabajo; lo que promueve el desarrollo de diferentes habilidades como la gestión del tiempo y la comunicación efectiva, entre otras.

Algunos estudios recientes destacan la capacidad de esta metodología para desarrollar competencias clave como la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo (Krajcik & Blumenfeld, 2006).

2.2. CLASE INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

Este enfoque invierte el modelo tradicional de enseñanza, donde los estudiantes acceden a los contenidos teóricos en casa (a través de vídeos, lecturas o recursos digitales) y dedican el tiempo en el aula a actividades prácticas, como debates, ejercicios grupales y resolución de problemas. Es decir, el alumnado estudia el material fuera de clase para posteriormente trabajar los contenidos conjuntamente en el aula con el resto del grupo y su docente. Así, es posible centrarse en las necesidades concretas de cada estudiante, optimizando mucho mejor el tiempo de aprendizaje.

Es una metodología innovadora en que el papel del profesorado abandona el recurso de clase magistral en la que se imparten contenidos y se mandan tareas o actividades para casa. De hecho, lo que se pretende es en clase resolver las posibles dudas sobre los contenidos, trabados en casa, y trabajarlos en actividades.

Según un estudio de Bergmann y Sams (2012), esta metodología fomenta la autonomía del estudiante y mejora la participación en clase.

2.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo promueve la interacción entre estudiantes mediante actividades grupales, donde cada miembro asume roles específicos y se trabaja hacia un objetivo común. Es decir, esta metodología educativa se centra en el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes.

A diferencia del aprendizaje individual, donde cada alumno y alumna trabaja por su cuenta, el aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes se agrupan en pequeños equipos para trabajar juntos en actividades y tareas específicas.

Esta metodología cumple una función social puesto que permite al alumnado aprender a trabajar en grupos, con distintos compañeros y desarrollando sus habilidades sociales. Además, se aprende a descubrir habilidades y defectos de los estudiantes y ver como estos pueden ser subsanados al trabajar en equipo por las habilidades del resto del equipo.

Johnson y Johnson (1999) demostraron que esta metodología no solo mejora el rendimiento académico, sino que, también, refuerza habilidades sociales y fomenta un ambiente de respeto mutuo en el aula.

2.4. GAMIFICACIÓN

La gamificación es una de las metodologías educativas más populares de los últimos años. Esta metodología busca integrar dinámicas procedentes de los juegos y videojuegos, de modo que, el alumnado aprende de una forma entretenida, mientras disfruta. Al mismo tiempo, se estimula la concentración y la implicación. Para ello, se emplean elementos lúdicos como recompensas, desafíos, niveles y competiciones para motivar a los y las estudiantes, y hacer el proceso de aprendizaje más atractivo.

La incorporación de esta técnica hace que el alumnado se sienta más comprometido y motivado, lo que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades de manera más eficaz y amena.

2.5. DESIGN THINKING (PENSAMIENTO DE DISEÑO)

Esta metodología fue originada en el campo del diseño y se ha extendido a diversos ámbitos, incluyendo la educación. Esto es debido a su efectividad para abordar problemas complejos de manera colaborativa y empática.

El pensamiento de diseño se basa en cinco fases: empatía, definición, ideación, prototipado y pruebas. Este enfoque educativo promueve la producción creativa de ideas y facilita la construcción y evaluación de prototipos para desarrollar soluciones innovadoras y efectivas para problemas tanto pertenecientes al aula como de la vida diaria.

2.6. APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO (THINKING BASED LEARNING)

El aprendizaje basado en el pensamiento o Thinking Based Learning (TBL) se basa en desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo en el estudiante. Esta metodología consiste en enseñar varias estrategias de pensamiento y aplicarlas de forma sistemática en el proceso de aprendizaje de contenidos concretos.

A través del TBL, el alumnado aprende a analizar, sintetizar, evaluar información y resolver problemas de manera efectiva. De este modo, se promueve un aprendizaje más profundo y significativo.

2.7. USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

La integración de tecnologías digitales en el aula ha revolucionado la educación. En la actualidad, existe un extenso abanico de recursos digitales educativos.

Existen herramientas de muchos tipos como plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones educativas y recursos multimedia, que enriquecen la experiencia de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes acceder a información de manera más dinámica y atractiva.

Además, entre los y las adolescentes de hoy en día no hay mayor motivación que el uso de los dispositivos tecnológicos, puesto que es algo de gran interés para ellos y ellas.

3. APLICACIONES PRÁCTICAS EN EL AULA

3.1. ABP

Para aplicar esta metodología se deben planificar proyectos que conecten los contenidos curriculares con problemas reales que el alumnado pueda observar en la vida cotidiana. Un posible proyecto podría ser diseñar una campaña para concienciar sobre el cambio climático.

Aunque también se puede emplear para repasar los contenidos de una unidad, como por ejemplo en la asignatura de física y química, se pueden repartir por grupos los distintos modelos atómicos. De modo, que tengan que investigar sobre cómo se desarrollaron los distintos modelos, y tras ello, realizar un proyecto que presentarán al resto de compañeros; quedando así expuesto el contenido de los modelos atómicos por parte del alumnado y contando con la ayuda del docente para resolver cualquier duda.

3.2. CLASE INVERTIDA

Para la aplicación de esta metodología, es necesario realizar un trabajo previo por parte del docente, que consiste en crear o seleccionar vídeos educativos y preparar guías de trabajo para que los estudiantes exploren el contenido antes de la clase.

Una vez en clase, cuando el alumnado ya haya visto el material, se deben realizar actividades prácticas en clase para consolidar el aprendizaje. Esta metodología puede ser útil en las asignaturas de ciencias puesto que se pueden hacer videos que expliquen los distintos contenidos y luego en clase realizar actividades para trabajar lo aprendido.

3.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Esta metodología puede ir ligada a otras, como, por ejemplo, el ABP. El profesor o profesora debe formar grupos heterogéneos y asignar roles claros a cada miembro. Es conveniente ir variando los grupos cada cierto tiempo para que el alumnado aprenda a trabajar con un mayor número de personas posible.

Además, puede ser motivador utilizar técnicas como el "rompecabezas" (jigsaw) para fomentar la colaboración o aplicaciones como el Kahoot donde pueden participar por equipos.

3.4. GAMIFICACION

Esta metodología requiere trabajo por parte del docente, que consiste en preparar y crear el juego que se empleará para llevar a cabo el aprendizaje.

La metodología de la gamificación puede adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de dificultad, permitiendo una personalización del aprendizaje que responde a las necesidades individuales de cada estudiante. Es decir, el juego debe adaptarse a los contenidos, a la edad y capacidades del alumnado, al tiempo del que se disponga, entre otras cosas.

3.5. DESIGN THINKING (PENSAMIENTO DE DISEÑO)

Esta metodología es aplicable al aula para la resolución de problemas o para abordar desafíos, puesto que da soluciones que responden a las necesidades reales de las personas. En ella, se aplica la forma de pensamiento y de trabajo de las personas especialistas en diseño, de forma que se integran enfoques de distintos campos y metodologías. De este modo, se favorece e impulsa la empatía, la intuición, la creatividad y la generación de ideas innovadoras.

Al aplicarse al ámbito de la educación, favorece el desarrollo de competencias para la resolución de problemas a través del trabajo en grupo, de forma creativa. Es decir, el alumnado “aprende haciendo” y siente que aporta su granito de arena. Así, se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, experimentando con herramientas y procesos que combinan instantes de divergencia, convergencia y síntesis.

3.6. APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO (THINKING BASED LEARNING)

Independientemente de la asignatura, se debe fomentar el pensamiento eficaz del alumnado. Esto se consigue mediante la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento.

Con la cultura del pensamiento se le permite al estudiantado observar y ver el mundo con otros ojos. Es decir, se fomenta un pensamiento crítico en el que el alumno o la alumna aprende a analizar alternativas e ideas que le ayudarán en la toma de decisiones.

Por último, se debe remarcar que esta metodología se puede adaptar a las nuevas tecnologías, aprovechando tanto de forma presencial como online. Un ejemplo puede ser el Trivial, para enseñar valores y cultura general; o el ajedrez online, para enseñar técnicas de pensamiento analítico.

3.7. USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Al igual que otras metodologías, esta puede ir ligada a otras. El profesor puede usar las tecnologías como recurso diariamente, puesto que, actualmente, la mayoría de aulas cuentan con pizarras digitales o proyectores.

Se pueden emplear para mostrar el material didáctico desarrollado por el profesor para los distintos contenidos. Así como recurso para que el alumnado acceda en busca de información para desarrollar algún proyecto o trabajo. O, también, para que accedan a la plataforma educativa correspondiente, donde puedan acceder a los recursos que el profesorado pueda facilitarle, así sean resúmenes, videos, actividades de repaso, simulacros, cuestionarios, etcétera.

3.8. DESAFIOS Y OPORTUNIDADES

La innovación en las metodologías educativas es fundamental para transformar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades de la actualidad. De hecho, incorporar nuevas estrategias y tecnologías en la educación no solo enriquece la experiencia educativa, sino que, además, prepara al alumnado para enfrentar los desafíos futuros a través de habilidades críticas, creativas y colaborativas que desarrollan.

Al confiar y apostar por la innovación en la metodología educativa, se garantiza una educación inclusiva, personalizada y relevante que impulsa el desarrollo integral de todo el estudiantado, aumentando sus capacidades y abriéndoles las puertas a un futuro lleno de oportunidades y posibilidades.

A pesar de los beneficios, la implementación de nuevas metodologías presenta desafíos, como la resistencia al cambio por parte de algunos educadores y la necesidad de formación continua.

Sin embargo, estas metodologías también ofrecen oportunidades para innovar y mejorar la calidad educativa. Dan a los y las docentes una nueva oportunidad para aumentar la motivación del alumnado y reducir el abandono escolar.

Además, pueden ser un punto de partida para cambiar la educación puesto que debe variar y evolucionar al igual que la sociedad y el mundo lo hace.

CONCLUSIONES

Las metodologías activas representan una oportunidad para transformar la educación secundaria y adaptarla a las necesidades actuales. Puesto que al igual que todo evoluciona, la educación también debe hacerlo para ser más plena e incluir en ella a todo el alumnado, sean cuales sean sus capacidades.

Estas estrategias no solo mejoran los resultados académicos, sino que también desarrollan habilidades esenciales como la comunicación, el pensamiento crítico y la colaboración.

Las nuevas metodologías en la educación secundaria son fundamentales para preparar a los estudiantes para el futuro. Al fomentar un aprendizaje activo y colaborativo, estas estrategias no solo mejoran el rendimiento académico y el aprendizaje del alumnado, sino que también desarrollan habilidades esenciales para la vida.

Sin embargo, su implementación requiere formación por parte del equipo docente y un cambio en la mentalidad educativa hacia un enfoque centrado en el estudiante. Este cambio de mentalidad no solo debe llevarse a cabo por parte del profesorado y del alumnado sino, también, por parte de la familia y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libro:

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. PLAZA & JANÉS.
- Fernández Barroso, José Manuel. «Uso de herramientas digitales en la Educación Secundaria». En: *TEMat*, 8 (2024), págs. 47-61. ISSN: 2530-9633. URL: <https://temat.es/articulo/2024-p47>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). "Making cooperative learning work." *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). "Project-Based Learning." In Sawyer, K. (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- *Metodologías innovadoras en Educación Secundaria y Bachillerato. 11 experiencias prácticas - 1ª edición: septiembre 2023*. págs. 212. ISBN: 978-84-125068-6-0.

Revistas

- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- García López, L. (2020). *Los mejores libros sobre metodologías activas*. Educación 3.0. citeturn0search0
- *12 Nuevas metodologías de enseñanza para profesores innovadores*. (s. f.). <https://www.ui1.es/blog-ui1/12-nuevas-metodologias-de-ensenanza-para-profesores-innovadores>

Links

- AdminEsemtia. (2022, 26 agosto). Cultura de aprender pensando: ABP o Aprendizaje Basado en el Pensamiento. Esemtia. <https://esemtia.com/2022/08/26/aprendizaje-basado-en-el-pensamiento/>
- Pensamiento de Diseño (Design thinking). (2022, 7 diciembre). Kit de Pedagogía y TIC. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/pensamiento-diseno/>
- Santillana España. (s. f.). Metodologías educativas innovadoras | Santillana. <https://santillana.es/metodologias-educativas-innovacion-y-eficacia-en-el-aula/>

ADOLESCENCIA Y PARTICIPACIÓN

La implicación como promotora del desarrollo

Noelia del Carmen Santana García

Psicóloga y Orientadora Educativa

La adolescencia es un periodo de transición evolutiva delicado, pero, con el suficiente apoyo, también está llena de posibilidades de éxito. El centro educativo, como uno de los agentes socializadores principales y encargado del desarrollo integral del alumnado, tiene un papel esencial en su promoción y en la formación de la futura ciudadanía de nuestra sociedad. En este artículo se pone en valor la participación adolescente en los centros educativos como forma de herramienta para el fomento de su desarrollo, explicando su importancia y dando puntos clave por donde comenzar su implantación y difusión. Para ello, se utiliza de base el modelo del Desarrollo Positivo Adolescente y la Escalera de la Participación de Hart.

Palabras clave: Adolescencia, alumnado, participación estudiantil, democracia, desarrollo positivo adolescente

Adolescence is a delicate stage of evolutionary transition, but it is also full of possibilities for success with sufficient support. As one of the main socialising agents and responsible for the comprehensive development of students, schools have an essential role to play in promoting it and in shaping the future citizenship of our society. This article aims to give value to adolescent participation in educational centres as a tool for promoting their development, explaining its importance and providing key points from which to begin its implementation and diffusion. To this end, the Positive Youth Development model and Hart's Ladder of Participation are used as a basis.

Keywords: Adolescence, students, student participation, democracy, Positive Youth Development

1. LA ADOLESCENCIA

La **adolescencia** no es una categoría física perfectamente definida, sino una construcción social que engloba todos los cambios biológicos, cognoscitivos, emocionales y socioculturales ocurridos en la transición entre la infancia y la vida adulta (Papalia y Martorell, 2017). Pese a ser un fenómeno universal en los seres humanos a nivel de calendario madurativo (pubertad), no adopta en todas las culturas el mismo patrón de características, por lo que la adolescencia está sujeta a multitud de factores económicos, sociales e individuales.

Esta transición requiere un **cambio** y **adaptación** en la estructuración de conductas y roles, potenciando cambios intra e interpersonales. Por esto, es una etapa delicada; si se supera de forma positiva, ofrece una oportunidad de cambios favorables en los ámbitos mencionados y en maneras de afrontar nuevos retos de manera productiva, pero, si no se supera adecuadamente, puede suponer un riesgo a la hora de provocar problemas, como estilos de vida poco saludables y comportamientos de riesgo, por ejemplo, el uso de drogas o prácticas sexuales sin protección.

Esta dualidad de la etapa ha significado que históricamente haya sido vista como problemática y complicada, acompañado de la mano de autores tan sonados como Anna Freud y Eric Erikson, asociándola a una **imagen social negativa** que influye en la relación que se tiene con los y las adolescentes y que se mantiene hoy en día (Casco y Oliva, 2004), como podemos ver en películas, series o estudios como el de Gutiérrez y Mercader-Rubio (6 de abril de 2023).

Sin embargo, en contraposición a este modelo negativo centrado en el déficit, han surgido investigaciones con un **enfoque diferente**, en las que hay un mayor espacio para poner en valor la plasticidad cerebral característica de la etapa, una perspectiva centrada en sus fortalezas y en la potencialidad de unas condiciones saludables y el desarrollo de competencias necesarias para el éxito en la adultez (Oliva et al., 2010). Sin embargo, como señalan los autores, que se contraponga al modelo de déficit no lo hace contrario, sino complementario, pues enfatiza una promoción del desarrollo durante la adolescencia que acompañe a esta prevención.

1.1. DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

Esta corriente, denominada **Desarrollo Positivo Adolescente** (del inglés *Positive Youth Development*), está situada dentro de los modelos sistémicos evolutivos, por lo que entiende que la base de la conducta humana se encuentra en las relaciones entre la persona y su contexto, teniendo la oportunidad de intervenir e influenciar en esta tanto para la prevención de conductas de riesgo como para la promoción de conductas prosociales (Olivia et al., 2011).

Centrándonos en el modelo de Oliva et al. (2010), los elementos que constituyen este desarrollo adolescente positivo se agrupan en cinco áreas principales (Figura 1):

1. Social
2. Cognitiva
3. Moral
4. Emocional
5. De desarrollo personal, erigida como el pilar del resto.

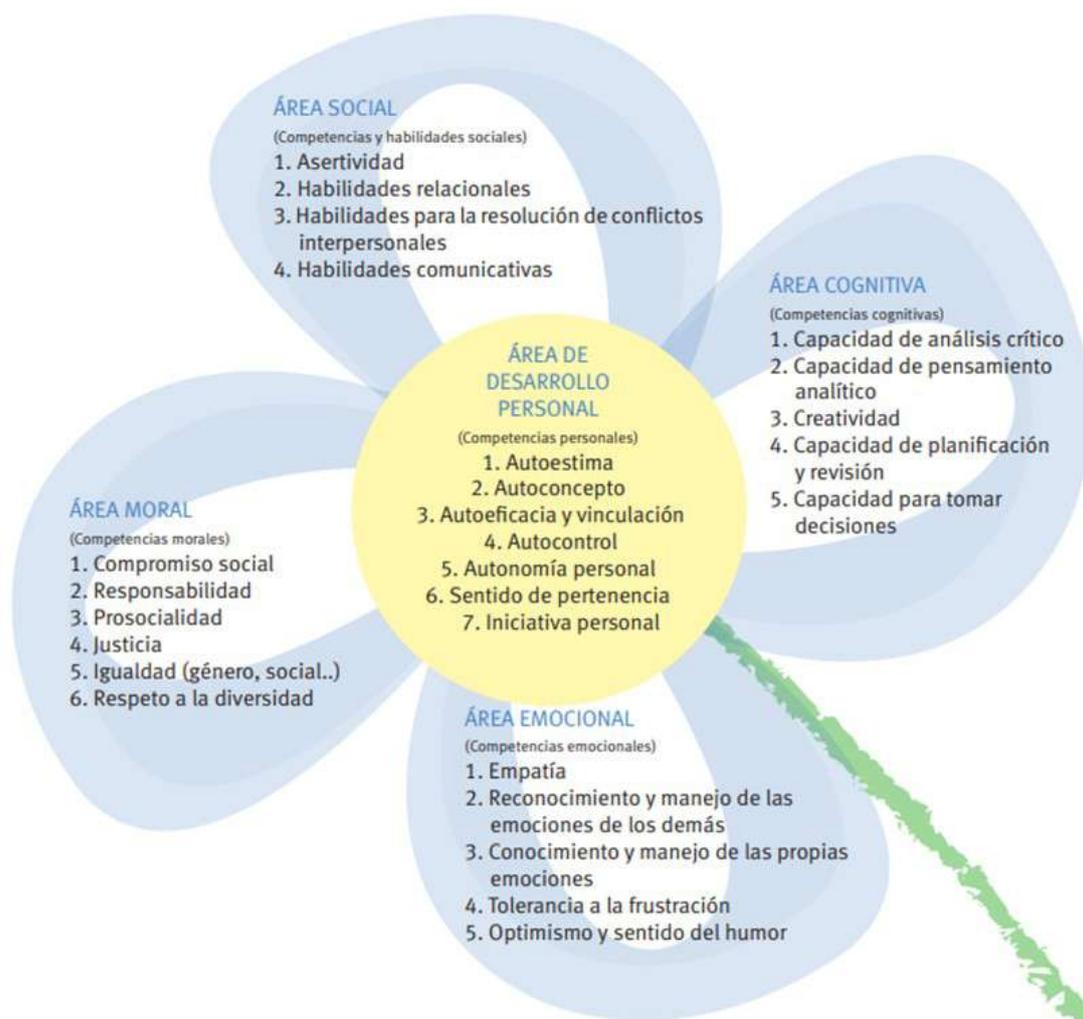


Figura 1. Modelo de florecimiento o desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2011)

Este modelo no solo expone estas áreas de desarrollo, sino que también presenta **recursos** para su promoción (*developmental assets*) en diferentes contextos, como es el personal, familiar, comunitario y escolar (Benson et al., 2011), aunque nos enfocaremos en el último.

1.2. LOS CENTROS COMO ACTIVO PARA EL DESARROLLO

El interés por la educación no es nuevo. Como señalaba el preámbulo de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), las sociedades actuales dan mucha importancia a la educación de sus jóvenes, siendo el medio más adecuado para construir su personalidad e identidad, potenciar sus capacidades y configurar la manera en la que conciben la realidad. Además, como destaca la Organización de las Naciones Unidas (ONU, s.f.) en su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), una educación de calidad es esencial para el avance de la sociedad, como agente transformador, permitiendo romper el ciclo de pobreza, reducir las desigualdades y mantener hábitos más saludables y sostenibles, entre otros.

Asimismo, en España, con la incorporación de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE) se ha dado un paso más en el reconocimiento y protección de los derechos de la infancia y la juventud, apoyándose en la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la ONU (1989) para poner el enfoque en su derecho a la educación, su participación activa en esta y su no-discriminación. Informar y dotar a estos de sus propios derechos como seres humanos los anima a ser individuos activos en su ejercicio, con el poder de actuar para la defensa de sus propios derechos y convicciones.

Sumado a esta influencia, en la actualidad los centros educativos han acumulado mayor importancia como agente socializador de la juventud. Como relatan Pertegal y Hernando (2015), los y las adolescentes no solo pasan mucho tiempo cada día dentro de sus instalaciones, sino que también a través de él establecen relaciones personales con iguales y adultos intensas y frecuentes. Por todo lo mencionado, los centros educativos se designan como **contextos potenciales del desarrollo positivo adolescente**.

Sin embargo, para que un centro educativo pueda ser promotor de este desarrollo, debe cumplir las siguientes características o rasgos (Pertegal y Hernando, 2015):

1. Crear un ambiente positivo con un clima escolar cálido y seguro para una sana convivencia.
2. Construir un entorno educativo organizado, coherente y estructurado.
3. Establecer vínculos entre el alumnado, el profesorado y el centro educativo.
4. Ofertar oportunidades positivas para desarrollar competencias y empoderar a la juventud.

Este último rasgo ha tomado especial importancia en los últimos años; el **empoderamiento** del alumnado es fundamental en la etapa de la adolescencia debido a que sus pilares definitorios son la transición a la vida adulta, la autonomía y la autorregulación, contemplados incluso en los objetivos y competencias de la Educación Secundaria (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria).

Según Hervás Avilés (2006), el término de empoderamiento o fortalecimiento personal (del inglés, *empowerment*) aplicado a los centros educativos trata de explicar la importancia que tiene la implicación y participación de la comunidad educativa, de la que forma parte el alumnado, en sus objetivos. La pregunta que surge ahora es: ¿qué entendemos cómo participación?

2. PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Definir la participación es complejo y ha sido muy debatido, pues depende de las dimensiones que se tomen, el nivel en el que se aplique, la etapa de la que se está hablando, etc. Hart (1993) la define como un proceso en el que se comparten las decisiones que afectan a la vida personal y comunitaria. Sin embargo, sea cual sea la definición que se tome, siempre suele asociarse al concepto de sociedad democrática; un sistema es democrático si fundamenta su acción en la participación de las personas implicadas en cada asunto.

Este mismo autor desarrolló un modelo, denominado el **Modelo de la Escalera de Hart** (1993, 2001), en el que recoge y ordena lo que para él son los 8 niveles de la participación en los centros educativos (Figura 2). Estos niveles se diferencian en dos grupos; uno que acoge los tres primeros niveles, donde no considera que exista una verdadera participación, y el resto, donde esta sí está presente en mayor o menor grado, dependiendo de quien inicie la acción, la dirija, la coordine, si se informa y/o consulta, etc.



Figura 2. Diagrama del Modelo de la Escalera de Participación de Hart.

Este modelo nos sirve de base para identificar en qué nivel se encuentra la implicación en nuestro centro educativo y, partiendo de ahí, entender algunos de los escalones por los que se pasará para poder llegar a los niveles más elevados. Ahora sí, sabiendo esto, ¿cómo hacemos para progresar?

A continuación, se exponen algunas condiciones que tiene que cumplir el centro o las propias acciones de implicación para que puedan considerarse como tal, aparte de algunas ideas para empezar en aquellas situaciones donde los niveles sean aún bajos.

2.1. CONDICIONES PREVIAS

Para que exista un contexto adecuado para la participación estudiantil, los centros educativos deben conseguir ciertas **premisas básicas** (Osoro y Castro, 2017).

En primer lugar, se le debe otorgar al alumnado el rol de actor social activo en su propia construcción y la de su entorno. Para ello, se debe redefinir el papel que tiene en el centro, superando la concepción paternalista del “aún no” (aún no son adultos, aún no saben, aún no son, etc.) que, más que ayudar a su desarrollo o protegerlos, acaba produciendo un Efecto Pigmalión (o Profecía Autocumplida), arrastrando una juventud que no sabe como participar porque nunca se ha creído en ella ni se le ha dado la oportunidad para practicarla.

En segundo lugar, se debe entender y visibilizar en el centro la figura de los y las adolescentes como personas con deberes y derechos tanto individuales como jurídicos, civiles y sociales, destacados en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) mencionada y en sus Observaciones Generales. Por ello, sus opiniones y aportaciones deben ser escuchadas y respetadas.

En tercer y último lugar, relacionado con el punto anterior, es importante que el propio profesorado sea promotor de esta escucha activa y de la participación de su alumnado. Como uno de los agentes educativos que trata más directamente con los y las adolescentes, se hace vital que cree un ambiente que promueva el intercambio de puntos de vista, el respeto, la valoración de diversidad, el diálogo y la construcción de significados conjuntos, permitiendo así tender puentes entre la juventud y las personas adultas para su cooperación y colaboración.

Por otro lado, las propias acciones que se tomen en favor de mejorar la implicación del alumnado deben seguir unas **condiciones básicas** para tener éxito (Catalano y Hawkins, 1996; citado en Santana García, 2022), pues los y las adolescentes deben poder:

1. Percibir que tienen oportunidades de interactuar y participar en su contexto.
2. Participar de manera efectiva y activa en las actividades programadas.
3. Organizar actividades que supongan algún beneficio a la persona, o que al menos así lo perciba.

2.2. PROPUESTAS E IDEAS

Partiendo de las condiciones y premisas explicadas, se ofrecen algunas herramientas, ideas, puntos clave, etc. que pueden ayudar a iniciar una mejora de la implicación y la participación del alumnado en el centro.

Antes de nada, debemos tener claro que la participación puede ejercerse tanto en el contexto del aula como a nivel de centro, por lo que podemos empezar con pequeñas responsabilidades y acciones a nivel de aula en los primeros cursos para pasar a tomar mayores deberes según adquieran una base de conocimiento y experiencia.

Algunas de las cosas que podemos llevar a cabo en el centro para mejorar la implicación y participación del alumnado son:

- **Informar al alumnado.** Poco se puede hacer si no tienen conocimiento sobre ello, por lo que se debe comenzar informando al alumnado sobre sus derechos y deberes, las acciones en las que pueden participar, las vías y formas que puede tomar para ello, los sitios y personas a las que acudir en caso de dudas, etc. Como se mencionó en su correspondiente apartado, informar al alumnado de sus Derechos Humanos los hace consciente de ellos, los anima a ejercerlos de manera activa y, de la misma manera, a defenderlos.
- **Preguntar.** Suena sencillo, pero ¿alguna vez se le pregunta al alumnado sobre las acciones que les afectan? Por ejemplo, se hacen una serie de charlas fuera del horario lectivo sobre cierto tema, pero no se les tiene en cuenta ni para las horas o fechas en el que se imparte, el tema del que se va a hablar, su *feedback* y propuestas de mejora tras realizarla, etc. Preguntar, aunque no se cumpla al pie de la letra lo pedido por razones externas (que deben explicarse), supone una herramienta muy simple, pero efectiva para mostrar interés en ellos, que se sientan valorados y que se involucren en aquello de lo que se les pregunta. Además, esto puede ir acompañado de la creación de un buzón a nivel de aula, de curso o de centro en el que sea el alumnado el que de el paso de dar propuestas al centro respecto a diferentes aspectos de este.
- **Hablar su idioma.** Relacionado con los puntos anteriores, hay veces en las que se puede hacer complicado entablar un diálogo con el alumnado, y no solo me refiero a no poder entender ciertas palabras o expresiones. Es normal, existe una brecha generacional y de poder entre ambos grupos. Sin embargo, para eso existe la construcción de significados comunes y el poder de la pregunta. Por ejemplo, si se va a promocionar unas jornadas o un grupo de teatro, no podemos limitarnos a poner un cartel o a subirlo en la *Moodle* del centro, sino debemos decirlo en clase, pasarlo por los canales de comunicación que ellos utilizan o ubicar esos carteles en los sitios que más tiempo pasan. O, si se quiere explicar un tema que puede resultar complicado o pesado, utilizar como base un tema que sí sea de su interés y pueda resultar como traductor de los

conocimientos que se quieren inculcar. Y si no funciona, me remito al punto anterior; preguntar es la solución. Cómo les gustaría que les llegase esa información, qué vías suelen usar, qué tipo de imágenes o composiciones les parecen atractivas, qué temas les son interesantes, etc.

- **Poner en práctica nuestros valores.** Como educadores, debemos profesar lo que les enseñamos y aplicarlo en nuestro día a día, por lo que al hablar con ellos debemos ejercer la escucha activa, validar y respetar sus opiniones, aportaciones y sentimientos. Esto ayudará a recibir lo mismo por su parte, a crear un lenguaje común y, desde ahí, construir el trabajo conjunto.
- **Salirse del campo puramente académico.** El centro educativo es un espacio donde aprender, pero tiene un potencial mayor. Una manera de aumentar el sentido de pertenencia y la implicación con el centro es ampliar los aspectos que este puede aportar al alumnado, por ejemplo, habilitando espacios donde trabajar o pasar tiempo en el centro fuera del horario lectivo y realizando eventos y actividades que no estén centradas en lo académico. Además, estas nos pueden servir para conocer los temas que les generan más interés y las formas que tienen de actuar y entender el contexto que les rodea, a la vez que servirnos de apoyo para integrar aquellas competencias que pueden ser beneficiosas para ellos, pero que quedan fuera del currículo o es más complicado integrarlo.
- **Buscar en Internet.** Debido a la importancia que ha tomado la promoción de la participación estudiantil en el aula y en el centro, existen numerosas ideas y herramientas en la web que facilitan la labor, por lo que no hay mejor manera de buscar ideas que a través de esta vía. Por ejemplo, el Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (Unicef, 7 de junio de 2022) tiene un apartado denominado "Participación infantil y adolescente" dedicado a recopilar ideas en esta materia.

CONCLUSIONES

Como hemos visto, pese a ser una etapa especialmente vulnerable para ciertos comportamientos y actitudes de riesgo, la adolescencia brinda a su entorno multitud de oportunidades de promoción de su desarrollo a diferentes niveles, y los centros educativos no quedan atrás en su importancia. Nuestro papel como educadores y educadoras es esencial para el desarrollo integral en esta etapa y es nuestro deber actuar de acuerdo a ello.

El fomento de la implicación y la participación del alumnado en las acciones del aula y del centro educativo es una herramienta más que debemos tomar para impulsar una correcta transición a la vida adulta. De esta manera, no solo cumpliremos con los fines y principios de las leyes que nos rigen, sino que protegeremos los derechos y futuros de los y las adolescentes y, por tanto, de nuestra sociedad y futuro hogar.

Quería concluir con una última referencia. Santana García (2022), en la conclusión de su trabajo sobre participación estudiantil en un IES (Instituto de Educación Secundaria), rescató dos de las respuestas que dio el alumnado en una pregunta abierta referida a su motivación para implicarse más. En estas se reiteraban sus deseos de implicación con las acciones del centro; de ayudar, de conocer, de opinar, de organizar, de tomar control... es decir, de participar. Ahora nos queda la tarea a nosotros, los y las educadoras, de escuchar esta petición, prestarle atención y, sobre todo, actuar de acuerdo con ella. Como se dice, todos hemos sido adolescentes, aunque por mucho que se repita parece que se nos ha olvidado, pero ellos y ellas no han sido adultos. ¿No deberíamos ser nosotros lo que deberíamos dar el paso y empezar a tender puentes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benson, P. L., Scales, P. C. & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. En R. M. Lerner, J. V. Lerner y J. B. Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 41, pp. 197-230). Elsevier.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge University Press.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (7 de junio de 2022). *Participación infantil y adolescente*. <https://www.unicef.es/educa/educacion-derechos/participacion>
- Gutiérrez, N. y Mercader-Rubio, I. (6 de abril de 2023). La imagen de la adolescencia promovida desde la prensa española: análisis de las publicaciones de un diario español. VIII Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. <https://comunicacionypensamiento.org/ponencia/la-imagen-de-la-adolescencia-promovida-desde-la-prensa-espanola-analisis-de-las-publicaciones-de-un-diario-espanol/>
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, (4). https://www.unicefirc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Hart, R. A. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Unicef, PAU Education.
- Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. PPU.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M. & Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. https://personal.us.es/oliva/DES_POS_ACTIVOS_PROMUEVEN.pdf
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2). <https://personal.us.es/oliva/10.%20OLIVA.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Osoro, J. M. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2635/3617>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. (13ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Pertegal, M. A. & Hernando, A. (2015). El contexto escolar como promotor del desarrollo positivo adolescente en A. Oliva (Ed.), *Desarrollo positivo adolescente* (pp. 19-39). Editorial Síntesis.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Santana García, N. C. (2022). *La participación estudiantil en un centro de educación de Secundaria de Canarias* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL.

QUÉ, CÓMO Y POR QUÉ DEL APRENDIZAJE SERVICIO

Juan López de Jesús

La práctica de la enseñanza se encuentra en un estado de transición hacia un estilo más competencial. En este sentido se han incorporado nuevas metodologías didácticas a un entorno antes dominado por un sistema expositivo. En este artículo se presenta una aproximación a una de metodologías que ofrece amplias posibilidades adaptadas a los nuevos estilos pedagógicos, el aprendizaje servicio. Se definirá en qué consiste esta metodología y los aspectos que la separan de otras experiencias similares; se proporcionarán una serie de estrategias para conseguir una implementación exitosa de proyectos de aprendizaje servicio en el aula; y se expondrán algunos de los beneficios más comúnmente observados para los involucrados como resultado de la ejecución de experiencias de aprendizaje servicio.

Palabras clave: aprendizaje servicio, comunidad, competencias, significativo

Education is in a transitional stage, heading towards a more competencial style of teaching. To that end, a new array of methodologies have been added to a field that was previously dominated by the expositive system. This article presents an overview of a methodology that offers numerous possibilities geared to new pedagogic styles, service learning. It will define what this methodology actually entails and how it is different from similar experiences; a series of considerations and strategies to achieve a successful service learning experience will be provided; a some of the more commonly observed benefits to all parts involved in service learning experiences will be highlighted .

Keywords: service learning, community, competences, significant

1. EL APRENDIZAJE SERVICIO

El aprendizaje servicio es una metodología pedagógica en la que el aprendizaje se produce a través de experiencias o programas específicos, desarrolladas por un grupo particular de jóvenes o adultos, en el contexto de instituciones educativas en una propuesta pedagógica y de intervención social (Tapia, 2010)

Existe diversidad de definiciones para referirse a esta metodología. Aun así, hay ciertos elementos presentes en todas ellas que forman el fundamento del aprendizaje servicio: "el aprendizaje ligado al currículo" y el "servicio voluntario a la comunidad" (Martínez-Odría, 2007). La metodología de aprendizaje servicio busca activamente combinar el aprendizaje basado en experiencias prácticas con el servicio comunitario inspirado en la idea de que todos los ciudadanos son responsables de contribuir al bien común (Moorman y Arellano-Unruh, 2002 citado en Martínez-Odría, 2007).

En contextos educativos se pueden dar distintas actividades de servicio comunitario. Los grados de énfasis en los aspectos formativo y social de estas actividades determinan el tipo de actividad de servicio en el que se encuadran.



Figura 1. Cuadrantes del aprendizaje servicio. Fuente: Service Learning 2000 Center, 1996.

Como se puede interpretar de la Figura 1, una experiencia de aprendizaje servicio incluye una intervención útil a la comunidad que suponga una alta valoración como servicio y al mismo tiempo tener un elevado valor desde el punto de vista del aprendizaje. En caso de no ser así la actividad propuesta caería en otro de los cuadrantes y no sería aprendizaje servicio propiamente dicho. Estos cuadrantes fueron definidos originalmente por el Service Learning 2000 center de la Universidad de Stanford y posteriormente adaptados por Tapia (2010).

La primera vez que aparece el término de aprendizaje servicio fue en el año 1967, refiriéndose a un proyecto de desarrollo local llevado a cabo de manera conjunta por estudiantes y docentes universitarios y organizaciones sociales de Tennessee-EE.UU.

El uso de estas metodologías, sin embargo, se había dado desde mucho antes. Un proyecto de las Appalachian Folk Schools, llevado a cabo en Estados Unidos a mediados de la década de los 1910s y que incluyó los contenidos del currículo con el trabajo social dentro de una estrategia pedagógica se considera según varios autores (Shapiro, 1978; Titlebaum et al., 2004; Levine, 2006; Tapia, 2008 citados en Ochoa Cervantes et al., 2018) como el primer caso documentado de la utilización del aprendizaje servicio.

En los años noventa expertos en la metodología de aprendizaje servicio publicaron varios artículos en los que se recogían recomendaciones para la implementación adecuada de la metodología y su inclusión en los programas de preparación de los futuros docentes (Al- Barwani et al., 2013).

En el contexto de España los últimos veinte años han supuesto el principal periodo de desarrollo de buenas prácticas de aprendizaje servicio. En 2002 la Fundación Fórum Cívico Educativo comenzó a operar en España con la visión de fomentar el aprendizaje servicio como metodología educativa.

La primera experiencia de aprendizaje servicio se llevó a cabo en el Instituto de Formación Profesional Tierras de la Bañeza, en la provincia de León. Los alumnos del grado en Auxiliar de Enfermería realizaron un estudio para detectar los problemas de salud más comunes en la zona. Se descubrió que muchos accidentes se daban por falta de información sobre la manera de responder a estas situaciones y se puso en marcha un proyecto de formación en primeros auxilios.

2. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO

La implementación e institucionalización exitosa de la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) se facilita observando una serie de medidas y estrategias, tanto a nivel del docente como a nivel de dirección y administración del centro educativo.

El docente, como encargado de la organización y gestión directa de la actividad, ejercerá la mayor influencia en la marcha de una actividad de ApS con sus decisiones. Desde el punto de vista organizativo, varios autores coinciden en señalar que los procesos de aprendizaje servicio deben superar una serie de etapas para alcanzar los objetivos deseados. Si bien es verdad que el nombre y el número de las fases varía según el autor, existe un consenso general de que se requiere una fase inicial de

preparación del proyecto, que implica identificar el problema y decidir la acción a tomar; una fase de ejecución del plan y una fase de cierre, en la que se interioriza y se demuestra lo aprendido (Tapia, 2010; Al Barwani et al, 2013; Mayor, 2020).

A lo largo de estas fases, debe haber un proceso de reflexión continua de manera transversal, de modo que durante todo el proceso los alumnos tomen consciencia de lo que están aprendiendo y cómo se relaciona con las actividades de servicio y con el currículo educativo. El grado de profundidad y la estructuración consciente de la reflexión, afectan de manera fundamental la efectividad del aprendizaje servicio (Mayor, 2020). Esta reflexión conducida mediante preguntas sabiamente dirigidas es el elemento clave para que cada grupo de estudiantes establezca la conexión entre su propio proyecto de ApS y los contenidos curriculares. Las preguntas han de ser lo suficientemente abiertas para evitar evocar respuestas estandarizadas, y lo suficientemente dirigidas como para que el alumnado sienta la necesidad de repensar los contenidos de la asignatura, interiorizarlos y transformarlos en competencias para la intervención planeada en la comunidad. (Vazquez Verdera, 2015)

En la literatura se recogen tres características que distinguen a los proyectos de calidad entre los programas de Aprendizaje Servicio a tener en cuenta por el docente a la hora de gestionar esta metodología en el aula de manera óptima.

La primera se refiere al protagonismo activo de los alumnos en la gestión y liderazgo de todas las fases del proyecto con los educadores en función de acompañantes. Es necesario involucrar a los alumnos en la toma de decisiones sobre el proyecto, su planificación y logística para promover un sentimiento de propiedad sobre el proyecto y de conexión con la comunidad. En caso de quedar fuera de estos procesos será más difícil que los alumnos se vean como piezas centrales del proyecto y no como el último eslabón de la cadena. Perdiéndose, por tanto, la oportunidad para el desarrollo personal y social del alumnado y de construir nuevas relaciones con la comunidad.

La segunda consiste en satisfacer necesidades reales de la comunidad y hacerlo de manera integrada con organizaciones locales. A través de actividades concretas, adecuadas a la edad del alumnado, con la finalidad de solucionar problemáticas comunitarias identificadas por el alumnado

La tercera es la planificación de los aprendizajes en articulación con la actividad de servicio, Las actividades de servicio realizadas deben guardar estrecha relación con los conocimientos curriculares tratados en el aula y ética ciudadana. La aplicación de los conocimientos adquiridos en clase para dar solución a problemáticas reales genera entre el alumnado la conciencia de la utilidad de los aprendizajes y su importancia para la comunidad.

La atención a los aspectos mencionados hasta ahora será responsabilidad del docente que gestiona la actividad directamente en el aula. Por otro lado, existen una serie de medidas y consideraciones que conviene observar desde los puestos de

administración para facilitar e incentivar la utilización del ApS en los centros educativos. Hou y Wilder (2015) estudiaron la experiencia de profesores en educación universitaria utilizando la metodología de ApS y recogieron algunas estrategias propuestas por los docentes para potenciar e institucionalizar el uso del aprendizaje servicio. Algunas de las estrategias mencionadas responden a dificultades fundamentales y son aplicables en cualquier nivel educativo. Las principales de estas medidas de alcance general se pueden sintetizar en proporcionar profesores de apoyo a los docentes que utilizan esta metodología para aligerar la carga de trabajo añadido que conlleva; dar asesoramiento para establecer conexiones con la comunidad y proporcionar información sobre con quién se debe contactar para coordinar la acción en la comunidad; y ayudar a dar visibilidad a los impactos positivos que se derivan de este tipo de cursos, tanto educativa como socialmente.

3. BENEFICIOS DERIVADOS DEL USO DEL APRENDIZAJE SERVICIO

La metodología ApS, como se ha visto, requiere de un esfuerzo consciente en varios niveles para llevarse a cabo de manera exitosa. Estos esfuerzos, sin embargo, se ven recompensados por un abanico de efectos positivos documentados como resultado de los proyectos de ApS, en el plano educativo, social y emocional. Estos beneficios alcanzan no solo al alumnado participante en el proyecto como sus protagonistas sino a docentes, el centro educativo y la comunidad educativa en general.

3.1. BENEFICIOS PARA EL ALUMNADO

El alumnado que participa en experiencias de aprendizaje servicio experimenta una serie de beneficios como resultado de las características distintivas de esta metodología.

Desde el punto de vista de los resultados académicos el ApS proporciona resultados que justifican su uso siempre que haya oportunidad. Estudios realizados sobre el uso de esta metodología pedagógica han reflejado mejoras en el nivel académico, de dominio de los contenidos de los estudiantes y de interés en la materia en comparación con grupos que no han utilizado ApS. (García-Rodicio y Silió Sáiz, 2012)

Constituye también una excelente herramienta para conseguir un aprendizaje procedimental. La oportunidad de aprender haciendo, combinada con la guía de un experto en forma de evaluación formativa resulte en un mejor aprendizaje de procedimientos por parte de los alumnos (Aleven & Koedinger, 2002 citado en García-Rodicio y Silió Sáiz, 2012).

La inmersión de los alumnos en problemas prácticos de mundo real que propone esta metodología supone una oportunidad para practicar procesos de asociación de conceptos y de observación de la realidad. Requiere elaborar procedimientos de actuación aplicando un pensamiento interdisciplinar por parte del alumno rompiendo la compartimentación de los contenidos que domina la educación tradicional. Estudios como el de Gil, Bråten, Vidal-Abarca y Strømsø, (2010 citado en García-Rodicio y Silió Sáiz, 2012) señalan que aplicar los conocimientos adquiridos para dar soluciones a problemas reales y ser capaz de defenderlas, fomenta el aprendizaje profundo y resulta en una mejor comprensión de los materiales didácticos que contestar un examen o elaborar una redacción.

A través de experiencias de ApS el alumnado desarrolla su conocimiento del mundo que les rodea, sus problemas, las causas de los mismos y su impacto y establece contacto con agentes de acción y transformación social. Eyster y Giles (1999) mantienen que los estudiantes involucrados en estos procesos de adquieren habilidades y destrezas que posteriormente les serán de beneficio para el desempeño profesional, tales como habilidades de comunicación, autoconocimiento de las propias destrezas y preferencias profesionales (Berkas, 1997; Billig, Jesse, Calvert y Kleimann, 1999 citados en Martínez-Odria 2007)

Desde un punto de vista emocional el aprendizaje servicio implica actividades que hacen que los alumnos se sientan útiles y reconocidos, lo que contribuye a desarrollar la autoestima (Mendía Gallardo, 2012) del mismo modo incrementa el sentimiento de pertenencia en el alumnado y hace que se sienta más involucrado en la escuela y en la comunidad en general (García-Rodicio y Silió Sáiz, 2012). Los participantes en iniciativas de aprendizaje servicio guardan, por lo general, una buena opinión de su experiencia y de la utilidad que la misma ha tenido en su educación (Puig et al, 2007).

3.2. BENEFICIOS PARA DOCENTES Y CENTROS EDUCATIVOS

El centro educativo y el claustro también se obtienen beneficios del aprendizaje servicio. En primer lugar, se enriquece la enseñanza y se contribuye a identificar nuevas oportunidades de innovación. Al mismo tiempo, la implicación en la comunidad mejora la imagen de la escuela y la forma en que es percibida por las entidades del entorno (Al Barwani et al 2013). A través del aprendizaje servicio la escuela puede, por tanto, incrementar el reconocimiento que recibe del resto de la comunidad y hacerse un lugar prominente en ella como una fuente de cambio positivo en el entorno. A nivel particular, los docentes usuarios de la metodología ApS a menudo experimentan un sentimiento de satisfacción, motivación y revitalización derivado de haber otorgado relevancia al proceso educativo para sus alumnos (Puig et al, 2007). (Ammon, 2002; Balazadeh, 1996; Hesser, 1995; McMahon, 1998; Wade, 1997; Wade, Anderson, Yarbrough, Pickeral, Erickson y Kromer, 1999 citados en Martínez Odria 2007).

3.3. BENEFICIOS PARA LA COMUNIDAD

Los beneficios para la comunidad en su conjunto van más allá del resultado de las acciones de servicio que se lleven a cabo que proporcionan recursos humanos para satisfacer necesidades en la comunidad. Los alumnos desarrollan más actitudes cívicas, progresan en la educación en valores y muestran más interés en los problemas sociales y programas de voluntariado (Eppler et al, 2011; García-Rodicio y Silió Sáiz, 2012; Mendía Gallardo, 2012). Se fomenta una ética de colaboración y crean sinergias entre agentes sociales y educativos para enriquecer el capital social del centro educativo y de las personas involucradas (Mendía Gallardo, 2012; Al Barwani et al 2013).

A través del servicio a la comunidad se produce también una mejora de la imagen de la juventud que perciben los mayores. Se han reportado mejoras las relaciones intergeneracionales en la comunidad y disminución del vandalismo y el consumo de sustancias en comunidades donde se implementan este tipo de experiencias ApS (Martinez-Odria, 2007).

Resulta importante señalar que el aprendizaje servicio es un vehículo excelente para favorecer la educación inclusiva y promover la cohesión entre el alumnado del centro educativo. La metodología de aprendizaje servicio se sustenta en la convicción de que todo el mundo tiene algo positivo que ofrecer a la comunidad (Tapia, 2010). Alumnos con dificultades escolares o con diferentes capacidades pueden ser parte activa del esfuerzo colectivo dentro de su nivel competencial. De manera similar permite a miembros de sectores de bajos ingresos convertirse en protagonistas de la mejora de su entorno a través de su desarrollo personal (Tapia 2010; Mendia Gallardo, 2012).

CONCLUSIONES

La metodología ApS ha ido ganando popularidad entre la comunidad educativa a todos los niveles desde finales de siglo pasado. La posibilidad de combinar el aprendizaje ligado al currículo al mismo tiempo que se proporciona un servicio voluntario a la comunidad otorga a esta metodología una identidad distintiva y unas posibilidades pedagógicas y formativas únicas.

Para llevar a cabo una implementación exitosa de una verdadera experiencia de aprendizaje servicio es necesario prestar atención a varios factores que constituyen el fundamento de la metodología. En primer lugar, incorporar en igual grado de importancia el trabajo en la comunidad y el aprendizaje de los contenidos del currículo, sin dejar que un aspecto del proyecto domine sobre el otro. Es necesario también planificar las etapas en las que estructurará la experiencia de antemano y guiar al alumnado en su reflexión a través de ellas, dejando siempre la elaboración y las decisiones del propio proyecto en sus manos. El ApS debe siempre atender necesidades reales de la comunidad, por lo tanto, la colaboración con agentes de la comunidad en la detección y solución de estos problemas será otra parte importante de la experiencia del alumnado en su proyecto. Este tipo de tarea puede resultar abrumadora para el docente que se puede encontrar necesitado de apoyo para dinamizar el proyecto o de asesoramiento sobre los organismos o individuos de la comunidad con los que contactar para materializar el proyecto del alumnado.

La popularidad del ApS continúa gozando de buena salud a pesar de su alta demanda de tiempo y esfuerzo. Esto sucede como consecuencia de la batería de efectos positivos que resultan de este tipo de experiencias. El alumnado recibe beneficios en su desempeño académico además de mejoras emocionales en su motivación y autoestima y desarrollo de habilidades de planificación y resolución de problemáticas reales. El centro educativo y los docentes ven mejorado su perfil en la comunidad y abre nuevas áreas de innovación educativa. Por último, la comunidad se beneficia de los efectos del proyecto sobre el problema a resolver, además, de manera adicional se mejoran las relaciones entre los mayores y los jóvenes y se establece una red de colaboraciones entre agentes sociales y educativos que favorece la actividad de ambos grupos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- Eyler, J. S. & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Puig J.M., Batlle, R, Bosch, C, Palos, J(2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona: Octaedro

Revista:

- Al Barwani, T, Al-Mekhlafi,A. y Perur Nagaratnam,R. (2013). "Service-Learning Might be the Key: Learning From the Challenges and Implementation Strategies in EFL Teacher Education in Oman". *International Journal of Instruction.* 6, 109-128
- Eppler, M.A. , Ironsmith, M. , Dingle, S.H. y M.A. Erickson, M.A. (2011). "Benefits of service-learning for freshmen college students and elementary school children". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,* 11, 102-115
- Hou, S. y Wilder,S (2015). "Changing Pedagogy: Faculty Adoption of Service-Learning: Motivations, Barriers, and Strategies Among Service-Learning Faculty at a Public Research Institution". *SAGE Open.* 5, 1-7
- Martínez-Odria, A (2007) "Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía". *Bordon,* 59 (4), 2007, 627-640
- Mayor, D. (2020). "Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida". *Multidisciplinary Journal of Educational Research,* 10, 47-74.
- Mendiá Gallardo, R. (2012) "El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación (Service-Learning as inclusive strategy to Overcoming Barriers to learning and participation)". *Revista educación inclusiva,* 5, 71-82
- Ochoa Cervantes, A, Pérez Galván, L.M., Salinas, J.J (2008) "El aprendizaje-servicio ApS como práctica expansiva y transformadora". *Revista Iberoamericana de Educación.* 76, 15-34
- Tapia, M. N. (2010). "La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana". *Tzhoecoen, revista científica,* 5, 23-43.
- Vázquez Verdera, V. (2015). "El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad". *Foro de Educación,* 13, 193-212.

Links:

- García-Rodicio, H. y Silió Sáiz, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2). Consultado 15-10-2024 en <https://doi.org/10.35362/rie6021318>

PROPUESTAS DE PROYECTOS TRANSDISCIPLINARES E INTERDISCIPLINARES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD

Sara Monzón López

Graduada en Biología

El enfoque competencial de la educación actual permite cultivar la conciencia ecológica del alumnado. Sin embargo, el blanqueamiento de la crisis ecológica en el sistema educativo es generalizado. Mucho queda por hacer para alcanzar un nivel de concienciación ajustado a la gravedad de la degradación ambiental.

La aplicación de una perspectiva educativa *ecosocial* consiste en dar a conocer las causas y consecuencias multidisciplinares de la degradación ambiental. Permite formar al alumnado en el pensamiento crítico, y en una ciudadanía activa y comprometida con el medioambiente y la transición ecológica.

Debido a la multidisciplinariedad de la crisis ambiental, el enfoque *ecosocial* tiene la potencialidad de aplicarse en cualquier área educativa por medio de propuestas transdisciplinares e interdisciplinares, y así establecer colaboraciones sinérgicas. El objetivo de este artículo es aportar ejemplos de tales colaboraciones para facilitar la aplicación del enfoque *ecosocial* en diversos contextos educativos.

Palabras clave: Enfoque *ecosocial*, transdisciplinariedad, interdisciplinariedad, educación ambiental para la sostenibilidad, crisis ecológica.

The competency-based approach of current education allows for the cultivation of students' ecological awareness. However, the whitewashing of the ecological crisis within the educational system is widespread. Much remains to be done to achieve a level of awareness that reflects the seriousness of environmental degradation.

The application of an ecosocial educational perspective involves raising awareness of the multidisciplinary causes and consequences of environmental degradation. It enables students to develop critical thinking and become active citizens committed to the environment and ecological transition.

Due to the multidisciplinary nature of the environmental crisis, the ecosocial approach has the potential to be applied in any educational area and to establish synergistic collaborations. The objective of this article is to provide examples of such collaborations to facilitate the implementation of the ecosocial approach in various educational contexts.

Keywords: Ecosocial approach, transdisciplinarity, interdisciplinarity, environmental education for sustainability, ecological crisis.

1. INTRODUCCIÓN

Las generaciones más jóvenes no están recibiendo formación en Educación Ambiental por medio de las instituciones educativas. Por el contrario, la reacción de las administraciones educativas frente al avance de la crisis ecológica se ha centrado en incluir ciertos contenidos curriculares relacionados en la legislación (Ayerbe, 2021).

Algunos autores apuntan a la falta de concienciación como principal causa del avance del cambio climático sin haber tomado medidas al respecto. En esta línea, se señala que la Educación Ambiental para la Sostenibilidad (en adelante, EAS) es la vía más eficaz para la concienciación ambiental. Esta es, en último término, la que genera cambios en las actitudes y aptitudes de las personas (Sierra *et al.*, 2016). Por tanto, es necesaria la alfabetización ambiental de la población para llegar a un estado de concienciación general que permita transformar las relaciones inequitativas de la humanidad con el medioambiente (Flores, 2015).

Actualmente, nos encontramos en un momento histórico clave para enfrentar los múltiples retos de una crisis *ecosocial* sin precedentes en la historia humana. La EAS impulsa un enfoque *ecosocial*, que implica trabajar de forma simultánea la crisis ecológica y social, evitando tratar los problemas sociales por un lado y los ecológicos por otro (Gutiérrez, 1995). Así, se transmite de forma consciente al alumnado nuestra interdependencia y ecodependencia, empoderando a los estudiantes para transformar su entorno, en el marco de la necesaria y urgente transición *ecosocial* (CENEAM, 2024).

El enfoque social de la crisis *ecosocial* que aborda la EAS implica tratar las consecuencias sociales de la crisis ecológica que ha desatado la humanidad. Entre las más destacadas, se encuentran: desplazamientos masivos de población (refugiados climáticos, racismo climático) y conflictos (políticos, económicos e incluso armados) por los recursos (Ministerio de Educación y FUEM, 2009; Centro Nacional de Educación Ambiental, 2024).

Por tanto, la EAS es un campo del saber que trata de dar a conocer las diferentes consecuencias de la crisis *ecosocial* global a personas y colectivos, superando enfoques ingenuos y superficiales (CENEAM, 2024).

La necesidad de la alfabetización *ecosocial* de la población ha llevado a un gran número de autores a exigir la incorporación inmediata y transversal a las aulas de la formación para la sostenibilidad, debido al enfoque multidisciplinar que es necesario aplicar para la mitigación de la crisis climática. Destaca, a nivel universitario Herrero *et al.*, 2022, a nivel de profesorado en formación, Vilches & Gil Pérez (2013) y, de forma general, Sierra *et al.*, en 2016.

Resulta terrible no estar transmitiendo a los jóvenes la emergencia de la situación actual (Assadourian, 2017) ni sus consecuencias, ni tampoco cómo desarrollar hábitos sostenibles, a pesar de que son conocidos por la ciencia ya desde hace tiempo (Ivanova *et al.*, 2020).

Por todo ello, la Educación Ambiental para la Sostenibilidad es más necesaria que nunca, teniendo en cuenta el escenario de crisis *ecosocial* en el que nos encontramos. Es prioritario que los estudiantes incorporen a sus esquemas mentales, de forma significativa, contenidos teóricos y destrezas que les permitan comprender y adaptarse a un presente y futuro próximo en el que la realidad de la emergencia ecológica es cada vez más drástica.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo (LOMLOE), incorpora entre sus objetivos educativos los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), recogidos en la Agenda 2030. Además, el enfoque competencial de la LOMLOE establece una serie de competencias clave a desarrollar entre el alumnado, algunas de las cuales están especialmente relacionadas con la Educación Ambiental de forma directa, como la competencia ciudadana, la competencia emprendedora y la competencia personal, social y de aprender a aprender.

No obstante, el objetivo de este trabajo es señalar que, debido a la naturaleza multidisciplinar de la degradación ambiental, cualquiera de las competencias (tanto claves como específicas) definidas a nivel nacional y autonómico son susceptibles de ser aplicadas para la Educación Ambiental del alumnado.

Existen ya numerosos ejemplos de disciplinas que se han fusionado globalmente para responder al gran reto ambiental al que nos enfrentamos. Entre otras, destacan el derecho ambiental, la ecología política, la economía circular, la moda sostenible, la arquitectura sostenible, la terapia forestal, la agricultura ecológica... Las transformaciones que tendrán lugar en los próximos años requieren de una preparación educativa en el ámbito formal para que la ciudadanía comprenda el mundo en el que vive.

De esta manera, se pretende acercar la realidad ecológica y laboral al alumnado, fomentar el pensamiento crítico y creativo, fomentar el trabajo en equipo e individual, la aproximación transdisciplinar e interdisciplinar a la resolución de problemas complejos, la metacognición y, en definitiva, la alfabetización y concienciación ambiental del alumnado.

Es probable que, en la práctica, existan numerosas complicaciones a la hora de atajar la crisis climática en las aulas, a pesar de su gravedad. Algunas de estas son la sobrecarga de trabajo docente (particularmente el aumento del trabajo burocrático), la carga curricular, la adaptación de la comunidad educativa al sistema de evaluación por competencias, motivación del alumnado, problemas de disciplina, número de alumnos por aula, relación con el alumnado y las familias, adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales, entre otras (Rubio-Hernández & Olivo- Franco, 2020).

Por otra parte, algunos autores han estudiado el contenido de los libros de texto sobre este asunto, y han concluido que los contenidos no se ajustan a la realidad de la emergencia climática. Principalmente, se denuncia el blanqueamiento y positivismo con el que se afronta la crisis, así como un enfoque etnocentrista, sin referentes femeninos, sin suficientes evidencias científicas, sin abordar el concepto de justicia climática, y sin ejemplos de cómo puede afectar el cambio climático a las vidas de los estudiantes, entre otros (Serantes-Pazos & Cartea, 2016).

Hasta el momento, la Educación Ambiental no se ha incorporado de forma efectiva en el currículo de los centros de educación formal. Se ha detectado que, simplemente, se han incluido contenidos relacionados en forma de Saberes Básicos en la legislación, pero que, frecuentemente, estos contenidos se abordan de forma superficial o en cursos en los que las asignaturas que tratan estos temas son voluntarias (Ayerbe, 2021). Así, la alfabetización *ecosocial* es pobre, y los alumnos son susceptibles de verse influenciados por información falsa que reciben por otros medios (Perales, 2010).

Para la implementación de la Educación Ambiental en la educación formal, deberán aplicarse las metodologías que se han comprobado científicamente como las más eficaces a la hora de permitir un aprendizaje profundo. Hasta la fecha, estas son las metodologías activas.

A lo largo de este trabajo, se proponen diversos proyectos con metodologías activas que incluyan un enfoque multidisciplinar para favorecer la alfabetización medioambiental del alumnado. Estas propuestas son susceptibles de ser aplicadas en cualquier materia y curso, con las adaptaciones necesarias, ajustándose a múltiples contextos educativos. Así, se lograría avanzar en la Educación Ambiental en el alumnado, participando en el afianzamiento de las competencias clave y específicas y en el desarrollo de los ODS.

2. MARCO TEÓRICO

Históricamente, el punto de inflexión en la relación entre la humanidad y la Naturaleza se sitúa en la Revolución Industrial en Gran Bretaña, a mediados del siglo

XVIII. A partir de este momento, se produjo un extraordinario crecimiento económico, debido al aumento de la producción industrial por la instauración de las cadenas de montaje.

Este hecho histórico desencadenó significativas consecuencias ecológicas y sociales, basadas en el crecimiento económico lineal que perduran hoy en día, como (Marquardt, 2009):

- Crecimiento económico por el aumento de la producción industrial.
- Crecimiento demográfico por la mejora de las condiciones de vida.

- Cambios sociales: crecimiento de la clase burguesa y despoblación rural.
- Inicio del deterioro medioambiental y profundas transformaciones ecológicas.

La situación de la crisis ecológica es extraordinariamente grave, pero buena parte de la población general desconoce los niveles reales de alarma a los que nos enfrentamos. Por ello, se hace necesario que los jóvenes adquieran un conocimiento real y objetivo de la crisis ecológica a través del sistema educativo, pues solo puede solucionarse aquello que se conoce. De no afrontar esta problemática global de forma efectiva en las aulas, se corre el riesgo de no preparar al alumnado para el contexto en el que va a desarrollar su vida, y de que el alumnado se vea influenciado por fuentes no fidedignas.

En este sentido, y según las aportaciones de diversos autores (CENEAM, 2024), los objetivos de la EAS son:

1. Conocimiento. Dar a conocer y ayudar a comprender los problemas medioambientales y sus implicaciones.
2. Adquisición de valores y actitudes proambientales. A partir de los conocimientos anteriores, incitar el interés activo y las actitudes necesarias para la protección del medioambiente, con base en la iniciativa ciudadana.
3. Nuevas pautas de comportamiento. Gracias a la previa adquisición de valores y actitudes apropiadas, será posible que las personas interioricen la necesidad de adoptar nuevos hábitos, a nivel individual y social, con un impacto ambiental mucho menor que los realizados con anterioridad. Un ejemplo de nuevas pautas de comportamiento es el cambio en los patrones de consumo.

Se puede decir que, llegados a este punto, el alumnado ya habría adquirido, al menos, cierto grado de conciencia ambiental. Estas personas habrían sido capaces de reflexionar sobre el impacto de sus hábitos y modificarlos en pro de la protección del medioambiente y del bien común.

Para ello, es necesario comprender que la dimensión de la situación ambiental es tal que será necesario abordarla desde múltiples disciplinas, pues los efectos del cambio global no son tan solo ecológicos.

Se ha demostrado que la EAS cumple una importante función como vínculo entre escuela y sociedad (Tello *et al.*, 2015), capacitando a los individuos para la toma de decisiones con relación a la calidad del medioambiente, y organizando su entorno próximo (Benayas & Barroso, 1995).

La crisis *ecosocial* desencadenada tiene un origen común -la actividad humana, o el Antropoceno (Arias Maldonado, 2020)-, pero las consecuencias son extraordinariamente diversas, y no se limitan exclusivamente al plano ecológico. Este es, precisamente, el motivo por el que se denomina crisis *ecosocial* (CENEAM, 2024).

Por tanto, no solo se trata de consecuencias a nivel ecológico, sino también sociales, económicas, políticas, éticas, filosóficas y, en definitiva, las consecuencias del cambio global afectarán a todas las disciplinas sobre las que el ser humano trabaja y de las que se beneficia.

En base a esto, se puede clasificar la crisis ecológica como un problema significativamente complejo en sus causas, pero también en sus consecuencias. Para afrontarla, es necesario aplicar un enfoque multidisciplinar (ya que afecta a múltiples disciplinas, y serán múltiples disciplinas las que deban aplicarse a la resolución de la problemática), interdisciplinar (ya que será necesario identificar los puntos de contacto entre disciplinas para actuar sinérgicamente) y transdisciplinar (la convergencia entre disciplinas da lugar a un enfoque sinérgico o transdisciplinar).

Bajo esta premisa, la Educación Ambiental debe aplicar el enfoque interdisciplinar para (Tello *et al.*, 2015):

1. Ayudar a comprender las interacciones entre ambiente y sociedad.
2. Promover compromisos de participación en el cambio social, mediante desarrollo de competencias para actuar de forma responsable a nivel global.
3. Extrapolar la EAS a una dimensión global.

Existen diversas metodologías activas que, simultáneamente, aportan, o tienen la potencialidad de aportar, un enfoque interdisciplinar, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje-Servicio (Ap-S), el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), la gamificación o el enfoque STEAM (Science, Technology, Engeneering, Arts & Maths), que es una ampliación del método STEM (eminentemente científico).

3. PROPUESTA EDUCATIVA

El objetivo didáctico principal de esta propuesta de innovación educativa que se presenta es la alfabetización científica y *ecosocial* del alumnado a partir de un enfoque interdisciplinar. En este punto, es necesario matizar que la alfabetización *ecosocial* implica, necesariamente, la alfabetización científica (Criado & García, 2012).

Para ello, los objetivos secundarios, a nivel didáctico, son:

- Aplicación de una perspectiva *ecosocial*.
- Aplicación de metodologías activas.
- Aplicación de metodologías interdisciplinares.
- Aplicación del enfoque DUA 3.0.

A continuación, se aporta una serie de propuestas de aplicaciones didácticas para trabajar la EAS en las diferentes asignaturas de la primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De esta manera, se pretende facilitar las colaboraciones interdisciplinarias entre docentes de distintas especialidades para:

- Conseguir un aprendizaje más significativo entre el alumnado.
- Favorecer la adquisición de las respectivas competencias clave y específicas de cada materia.
- Favorecer la inclusión de la EAS como eje vertebrador de la educación formal, a la vez que se cumple con los requerimientos legislativos a nivel curricular y competencial.

Entre estas propuestas didácticas, se encuentran las siguientes, para cada una de las asignaturas del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en base a lo definido en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

- Biología y Geología. Ecodependencia, límites biofísicos del planeta, huella ecológica asociada a los estilos de vida, hábitos sostenibles, evaluación del impacto ambiental, medidas preventivas, correctoras y compensatorias, valoración del paisaje y del entorno natural, sensibilización y concienciación ambiental.
- Educación Física. Sensibilización ambiental a través de la práctica deportiva en el medio natural (parques, espacios naturales, juego libre, senderismo, escalada, piragüismo, gimkanas...); organización de eventos deportivos como forma de concienciación a través de los valores del deporte; desarrollo de un estilo de vida saludable y sostenible a través del deporte (priorizando caminar y el transporte en bicicleta por encima del transporte en automóvil); organización de actividades físicas en el medio natural, con un aprendizaje- servicio: recogida de basuraleza, reforestación...
- Geografía e Historia. Adaptación de las civilizaciones a los cambios climáticos a lo largo de la historia; origen, contexto, desarrollo y consecuencias (sociales, demográficas, políticas...) de la crisis climática; cambio del paisaje y de la relación humanidad-Naturaleza a través de la historia; valoración del patrimonio natural; eco-dependencia como base que sostiene las poblaciones humanas; evolución de la humanidad (desde cazadores-recolectores hasta la 4ª Revolución Industrial); expansión y transformación de las prácticas agrícolas a lo largo de la historia; deberes y derechos propios y colectivos en relación con la crisis *ecosocial*; concepto de huella ecológica; día de sobrepaso.
- Lengua castellana y literatura, Literatura y lengua cooficial y Lengua extranjera. Análisis, interpretación y redacción de textos sobre temas relacionados con la crisis *ecosocial* (periodísticos, ensayos, científicos...); debates, lectura de textos relacionados con la crisis *ecosocial* (de forma colaborativa en clase, o de forma individual para mejorar la comprensión lectora); producción de textos sobre la crisis ecológica y/o sobre la concienciación ambiental.

- Matemáticas. Modelos y predicciones climáticas; cálculo de la huella de carbono; análisis del crecimiento demográfico; aumento en la frecuencia e intensidad de fenómenos meteorológicos extremos; análisis de gráficas relacionadas con la crisis *ecosocial*.
- Música. Producción artística musical en relación con la crisis *ecosocial* (sensibilización, protesta, concienciación, performance...); expresión de emociones a través del arte (preocupación, ecoansiedad, esperanza, ilusión...) y evolución de la relación humanidad-Naturaleza a través del Arte.
- Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Producción artística audiovisual en relación con la crisis *ecosocial* (sensibilización, protesta, concienciación, performance...); expresión de emociones a través del arte (preocupación, ecoansiedad, esperanza, ilusión...); ilustración científica; cambios en el paisaje y evolución de la relación humanidad-Naturaleza a través del Arte.
- Tecnología y digitalización. Aplicación de problemas/retos tecnológicos a la crisis *ecosocial* para su resolución (dispersión y degradación de plásticos y microplásticos, producción de energía renovable frente a los combustibles fósiles, reciclaje, obtención y producción de materiales sostenibles, obsolescencia programada...); construcción de cajas nido para aves y/o quirópteros hoteles de insectos, vermi/composteras; análisis del funcionamiento e instalación de paneles solares, aerogeneradores y otras fuentes de energía sostenible; impacto de los avances tecnológicos en la sociedad; importancia de conocer y respetar los límites biofísicos.
- Física y Química. Contaminación física y química de las aguas y de los suelos; degradación de plásticos y problema de los microplásticos; efecto invernadero; agujero de la capa de ozono; reacciones físico-químicas que tienen lugar en los problemas ambientales estudiados; impacto de las investigaciones en el ámbito de la Física y la Química en la sociedad.

Finalmente, se citan algunas propuestas de naturaleza transdisciplinar que pueden ejecutarse a nivel de centro educativo para permitir que el aprendizaje continúe más allá del contexto educativo formal, desde la perspectiva de la EAS. Adicionalmente, estos proyectos pueden combinarse con el Aprendizaje - Servicio.

- Construcción de un huerto escolar.
- Visitas a espacios naturales degradados y no degradados, especialmente locales y/o regionales.
- Visitas a vertederos locales y/o regionales.
- Creación de un mercado circular.
- Instauración de un sistema de reciclaje.
- Campañas de recogida de residuos especiales, como dispositivos electrónicos deteriorados para su reutilización en organizaciones autorizadas.
- Celebración del día de la Tierra.

- Concienciación sobre el día de sobrepaso.
- Cálculo de la huella ecológica del centro escolar o del grupo clase.
- Renaturalización del centro escolar (plantaciones, construcción de hoteles para insectos y/o cajas nido, ajardinamiento, cartelería informativa...)
- Creación de un congreso medioambiental.
- Campañas de concienciación.
- Participación en proyectos de ciencia ciudadana, como los organizados por la Sociedad Española de Ornitología (SEO).

Las causas y consecuencias de la crisis ecológica nos atraviesan como sociedad a todos los niveles (CENEAM, 2024), lo que da la posibilidad, como docentes, de abordar este reto global desde muy diversas perspectivas, como se ha tratado en este artículo.

CONCLUSIONES

La información recogida en este artículo evidencia la ausencia de una perspectiva *ecosocial* efectiva en las aulas. En cualquier caso, parece evidente que no se está realizando un abordaje que se ajuste a la gravedad de la situación medioambiental actual.

Es urgente y necesaria la incorporación de la Educación Ambiental para la Sostenibilidad en la educación formal, aplicándola como eje transversal de la práctica docente que recoge la legislación educativa nacional y autonómica. Esta inclusión refuerza lo especificado a nivel legislativo, en relación con los ODS y con las competencias clave y específicas.

Asimismo, es fundamental que la EAS sea aplicada de forma multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar, pues así es el origen, y también las consecuencias de la crisis ecológica. Solo mediante la aplicación holística de todas las disciplinas puede ser abordado un reto de tal magnitud y complejidad.

Como prospectiva, se considera la inclusión de actividades en el medio natural que afiancen la conexión del alumnado con la naturaleza. Asimismo, es fundamental la formación del personal docente en la creación de situaciones de aprendizaje interdisciplinares y transdisciplinares, así como en la propia perspectiva *ecosocial*, para que esta quede incluida en las programaciones didácticas y Planes de los Centros Educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Maldonado, M. (2020). Antropoceno. *Paradigma: revista universitaria de cultura*, 23, 16-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361940>
- Assadourian, E. & Mastny, L. (2017). Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. *Informe Anual del WorldWatch Institute, Educación ecosocial*, 25-49.
- Ayerbe López, J. A. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos en educación ambiental. Implementación en educación secundaria (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
- Benayas, J. & Barroso, C. (1995). *Conceptos y fundamentos de la Educación Ambiental*. Málaga: Instituto de Investigaciones Ecológicas
- Centro Nacional de Educación Ambiental -CENEAM- (Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico). (2024). *Guía EAS al aula*. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/guia-eas-al-aula.html>
- Criado García-Legaz, A. M., & García Carmona, A. (2012). Naturaleza de la Ciencia en Educación Primaria: Análisis de su presencia en el currículo oficial español. VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la Enseñanza de las Ciencias (7. 2012. Madrid), 1-3./5987our-common-future. pdf.
- Flores, R. C. (2015). Propuesta en educación ambiental para la enseñanza del cambio climático. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (29), 54-68.
- Gutiérrez Pérez, J. (1995). La educación ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares. *La Muralla*.
- Herrero, Y., de Llano, C. R. M., Muiño, E. S., Ros, F. V., & Delgado, A. V. (2022). La enseñanza de la crisis ecológica en la educación superior: una propuesta. *Dossieres EsF*, (47), 14-15.
- Ivanova, D., Barrett, J., Wiedenhofer, D., Macura, B., Callaghan, M., & Creutzig, F. (2020). Quantifying the potential for climate change mitigation of consumption options. *Environmental Research Letters*, 15(9), 093001.[ion-superior-propuesta_129_8708019.html](https://www.ion-superior-propuesta_129_8708019.html)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Marquardt, B. (2009). La cuestión ecológica de la revolución industrial y la habilidad para el futuro de la civilización industrial. *Pensamiento Jurídico*, (25), 29-76.
- Ministerio de Educación y FUHEM (2009). La crisis ecosocial en clave educativa. *Guía didáctica para una nueva cultura de paz*. https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Proyecto%20Dimensiones%20de%20a%20paz/Guia%20ecosocial/GUIA_ECOSOCIAL_texto_completo.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (15 de septiembre de 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Perales, F. J. (2010). Retos y dificultades para una educación ambiental informal. *Alambique. Didáctica de las ciencias Experimentales*, (64), 23-35.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Rubio-Hernández, F. J. & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>.
- Serantes-Pazos, A., & Cartea, P. Á. M. (2016). El cambio climático en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria o una crónica de las voces ausentes. *Documentación social*, 183, 153-170.
- Sierra, C. A. S., Bustamante, E. M. G., & Morales, J. D. C. J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266-281.
- Tello, M. J. J., Rodríguez, Á. Y., & Guerrero, F. (2015). Las bases de la educación ambiental. *Iniciación a la investigación*.
- Vilches, A., & Pérez, D. G. (2013). La ciencia de la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10, 749-762.

“EL BILINGÜISMO: ESTAR DENTRO PARA NO QUEDARSE FUERA”

Nuria Barquinero del Toro

Profesora de Filosofía

El presente artículo analiza la relación entre los programas bilingües en la escolaridad obligatoria y la segregación escolar en el Estado español. Desde la reflexión acerca de la democratización de la escuela, vinculándola al mecanismo neoliberal y a la *school choice* como elemento que fomenta la competencia entre centros y legitima desigualdades, definiremos la segregación escolar como un ejercicio de poder en las aulas que coexiste con formas específicas de opresión, para relacionarla con los modelos de escolarización bilingüe. Ilustraremos los efectos segregadores de estos programas con el caso paradigmático del bilingüismo en la Comunidad de Madrid, complementado con un análisis del modelo BRIT-Aragón. Finalmente, concluiremos la necesidad de reconsiderar los programas bilingües y defender la educación pública frente a la especialización neoliberal y su contribución a la reproducción de desigualdades.

Palabras clave: school choice, segregación escolar, bilingüismo, educación pública

This paper studies the correlation between bilingual programs in compulsory education and school segregation in Spain. From the consideration about school democratization, related to neoliberalism and *school choice* as a driver of competition among schools that legitimizes inequalities, we will define school segregation as an exercise of power within classrooms that coexists with specific forms of oppression. In order to relate this dynamic with bilingual education models, we will illustrate these programs' segregating effects with the paradigmatic case of Madrid, along with an analysis of BRIT-Aragón model. Finally, we will conclude by emphasizing the need to reconsider bilingual programs and defend public education against neoliberal specialization and its role in perpetuating inequalities.

Keywords: : school choice, school segregation, bilingualism, public education

1. INTRODUCCIÓN.

El presente artículo pretende esclarecer y articular la vinculación existente entre los programas bilingües en la escolaridad obligatoria y la segregación escolar en el Estado español. En primer lugar, elaboraremos una breve reflexión acerca de la supuesta democratización de la escuela a partir del s. XX y su inserción en el mecanismo neoliberal, deteniéndonos en la *school choice* como factor de competencia entre centros y de legitimación de desigualdades, así como apuntaremos una primera relación con el bilingüismo. A continuación, definiremos la segregación escolar como algo más un ejercicio de poder que coexiste con otros fenómenos más específicos de opresión. En tercer lugar, nos ocuparemos del fenómeno del bilingüismo en la Comunidad de Madrid como ejemplo paradigmático de la implantación de esta clase de programas, y atenderemos a sus efectos segregadores, para después referirnos a los efectos análogos del modelo BRIT-Aragón a partir de su marco legal y de mi propia experiencia, como alumna y como docente. Por último, apuntaremos unas breves conclusiones acerca de lo problemática que resulta la *school choice* y de la necesidad de repensar los programas bilingües y de defender la escuela pública de la especialización neoliberal y de la legitimación y reproducción de desigualdades sociales y educativas.

2. MERCANTILIZACIÓN DE LA ESCUELA.

Antes de centrarnos en la vinculación entre bilingüismo y segregación, consideramos oportuno referirnos a una problemática más general: la mercantilización de la educación y la escuela pública. Desde mediados del siglo XX, existe una tendencia generalizada en los proyectos educativos que no solo tiene que ver con democratizar la enseñanza, sino también con adaptarla al mundo moderno, al mundo neoliberal. Fue Bourdieu quien desmitificó el proceso de democratización de la enseñanza, en un momento histórico en el que nunca se había depositado tanta confianza en la carrera académica como medio de ascenso y promoción social, no solo para una élite, sino para todas las estudiantes. Bourdieu evidenció que la escuela de posguerra continuaba contribuyendo, si bien de forma velada, a la reproducción de las estructuras sociales y, por tanto, de las desigualdades que generan, convirtiéndose, en cierto modo, en un centro de entrenamiento para el mundo laboral (Canavera, 2019).

El neoliberalismo permea todas nuestras estructuras sociales y cosmovisiones, y la institución educativa no es una excepción, manifestándose en fenómenos como la denominada *school choice* o elección libre del centro educativo. El Estado español tradicionalmente ha optado por la zonificación escolar (la asignación de centro educativo al alumnado en función de su lugar de residencia). Sin embargo, en los últimos años, diversas Comunidades Autónomas, como Madrid, la Comunitat Valenciana o Andalucía han decidido constituir un “distrito único escolar”. Esta forma específica de *school choice* es un paso más en la conformación del llamado “cuasi-mercado escolar”, por el cual el sistema educativo se rige por las leyes de la oferta y la demanda, si bien financiado con fondos públicos y dirigido al conjunto de la sociedad (Murillo *et al.*, 2020, 90).

La *school choice* funciona, por tanto, como un factor de competencia entre centros. Algunas de las necesidades de este cuasi-mercado escolar son, por ejemplo, contar con una oferta educativa variada, para volver a los centros competitivos. Con ello se fomenta no solo la creación de centros educativos privados (laicos y religiosos), sino que se apuesta por la “autonomía escolar” que, lejos de fomentar la libertad real y la emancipación entre el alumnado, justifica la creación de centros de excelencia, o de centros bilingües, que son claros mecanismos de segregación. Esta “libertad de elección” es una libertad falaz, pues solo pueden llegar a ejercerla aquellas familias con cierto capital socioeconómico y cultural. Como veremos, la segregación escolar es, hoy por hoy, el mecanismo más eficaz que tiene la sociedad para *legitimar* las desigualdades sociales, y acabar con ella ha de convertirse en la máxima prioridad ética (Murillo y Garrido, 2020, 6).

Como decíamos, a este hecho se suma la generalización en las diferentes Comunidades Autónomas de diferentes programas de bilingüismo (Murillo *et al.*, 2020, 90). El estudio llevado a cabo por Murillo, Almazán y Garrido muestra que, tras el criterio de la proximidad geográfica, la adscripción a los diversos programas bilingües es el segundo criterio de mayor relevancia para las familias a la hora de elegir centro. Lo más interesante, a este respecto, es que esta elección no queda justificada siempre ni exclusivamente, por parte de las familias, con la obtención de un mejor manejo del inglés (*Íbid.*, 93), sino que hay una multiplicidad de otros factores en juego, como veremos (*Íbid.*, 94).

El inglés es una de las lenguas estrella a la hora de programar en el marco del bilingüismo. Es imperativo preguntarnos por qué. Como indican Moreno, Díez Gutiérrez y García Martín, es importante a nivel educativo enseñar a hablar, leer y escribir en otro idioma; pero ello no justifica que un determinado modelo de bilingüismo se esté implantando en colegios e institutos en todo el Estado de forma acrítica, sin ninguna evaluación que permita comprender y analizar realmente con qué finalidad pedagógica se implanta y cuáles están siendo sus efectos educativos. ¿Ser bilingües es realmente una necesidad? ¿Está justificado que esta sea una de las finalidades del sistema educativo? El problema de fondo es que la asociación de este modelo con las escuelas de élite ha convertido la educación bilingüe en inglés en el ideal de futuro, lo cual denota un claro pensamiento colonial, tanto de carácter

conservador como neoliberal o socialdemócrata (Moreno *et al.*, 2017, 76). En cuanto a la capacidad docente, hemos de preguntarnos si acaso el nivel académico está destinado a mejorar por el simple hecho de que todas las profesoras hablen mejor inglés, y si esto reducirá el fracaso escolar (*íbid.*, 80).

De este modo, podemos concluir, con Canavera, que mediante esta clase de programas, la “escuela del capitalismo total” se abre paso para desarrollar la *empleabilidad* de las trabajadoras de mañana, subordinando la totalidad de las instituciones sociales al proceso productivo. La escuela está dejando de formar a ciudadanas para convertirse en la antesala de la empresa, donde se configuran los individuos que, salvo un pequeño reducto de *happy few*, engrosarán las filas del “masivo precariado, presente y por venir” (Canavera, 2019).

3. SEGREGACIÓN ESCOLAR.

Segregar consiste en marginar a una persona o grupo en base a motivos sociales, políticos o culturales, y se habla de segregación escolar cuando se da una distribución desigual de las estudiantes en las escuelas en función de sus características personales y sociales (Hernández-Castilla, 2020, 202). La segregación escolar es una forma de opresión y marginación que no solo afecta directamente al desarrollo del alumnado, sino también a la construcción de una sociedad más justa (Guiral, 2023, 328).

Crear que la segregación es un mero efecto colateral indeseado, producto de neutrales políticas educativas que buscan mejorar la calidad de la educación, es un error. Debemos tomar conciencia de que la segregación escolar es un acto consciente y deliberado, por el cual los grupos que ostentan el poder separan, excluyen y marginan a colectivos minoritarios, impidiéndoles recibir una enseñanza de calidad. Para comprenderla y combatirla, debemos concebir la segregación como un *ejercicio de poder*. En palabras de Castells, existe segregación escolar en aquellas situaciones en las que la distribución del alumnado en las escuelas se plantea no solo en términos de diferencia, sino en términos de *jerarquía*: la segregación escolar existe porque determinados grupos de estudiantes son forzados a concentrarse en determinadas escuelas, que acaban funcionando como guetos. Las administraciones públicas, educativas y económicas, son corresponsables de esta situación estructural, bien sea por acción, bien sea por omisión: por fomentarla o por no evitarla (Murillo y Garrido, 2020, 5).

La segregación escolar es, por tanto, un fenómeno que coexiste con otros fenómenos más específicos de opresión, como el racismo, la lgtbifobia o el clasismo. Hernández-Castilla afirma que se da un claro fenómeno de racismo en la escuela pública bilingüe (Hernández-Castilla, 2020, 202). Nos expone un caso concreto que tuvo lugar en un

centro público de la Comunidad de Madrid, y sostiene que los centros bilingües buscan una excelencia que implica no atender a la diversidad de las estudiantes. No es el centro el que adopta medidas de integración e inclusión, sino que es responsabilidad de las alumnas migrantes integrarse y homogeneizarse con el resto del alumnado. Aquellas estudiantes que el sistema considera que no alcanzan o alcanzarán los estándares son invitadas a abandonar el programa (*íbid.*, 213).

El centro educativo bilingüe tiene efectos segregadores, tanto porque las familias de nivel sociocultural bajo no lo consideran como una opción real, como por el hecho de que establece, en muchas ocasiones, una doble vía de escolaridad, o directamente abandona a su suerte a aquellas estudiantes que pueden seguir el ritmo de una escolaridad en una lengua distinta a la materna, dado que carecen de recursos suficientes para ello. (*íbid.*, 213).

4. EL BILINGÜISMO EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

A continuación, nos ocuparemos de la vinculación entre bilingüismo y segregación en los centros públicos del territorio español, a partir de diversos estudios y experiencias. Los estudios considerados se centran en la Comunidad Autónoma de Madrid, pues apenas hay literatura académica al respecto en torno a esta cuestión en Aragón (la comunidad en la que ejerzo mi labor docente). Si bien hemos de ser conscientes de las múltiples diferencias entre ambas comunidades, dichos estudios apuntan a que la segregación y el fomento de las desigualdades son hasta cierto punto inherentes a esta clase de programas, y consecuencia directa de la privatización de la educación pública.

Recientes estudios han mostrado que la segregación escolar por nivel socioeconómico en la Comunidad de Madrid es muy elevada, la más alta de España y una de las más elevadas de Europa. La segregación escolar, es importante recalcar, no es un indicador más de los sistemas educativos: su existencia atenta directamente contra la equidad y la inclusión educativas, por lo que supone una evidente vulneración del derecho a la educación en igualdad de oportunidades de todas las niñas, por tanto, una vulneración de los derechos humanos (Murillo y Garrido, 2021, 349). Si hablamos de la aportación del programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid a la segregación escolar en centros de titularidad pública, los datos indican la importante diferencia de estudiantes económicamente desfavorecidos entre los centros adscritos y no adscritos al mismo. Así, en los centros no adscritos el porcentaje de estudiantes es de 10.4% mientras que en los centros adscritos se queda en un 5.4% (Guiral, 2023, 331). Este dato nos puede indicar que el alumnado ya entra segregado a esta clase de programas.

Son numerosos los estudios que pretenden analizar la relación entre el programa bilingüe y la segregación del alumnado NEAE, pues los resultados muestran que este alumnado se escolariza en una proporción significativamente superior en los centros no bilingües que en los centros bilingües (Bustos Caballero *et. al.*, 2023, 399), por lo que esta clase de programas fomenta la segregación inter-centro, si bien también la segregación intra-centro. Es importante recordar que el alumnado NEAE no solo es aquel que presenta ciertas dificultades o trastornos del aprendizaje, sino también aquel alumnado con condiciones especiales o personales de historia escolar, perteneciente a grupos étnicos minoritarios, sujeto a medidas de protección y tutela...

¿Cuáles son los efectos reales de la escolarización bilingüe en lo relativo al aprendizaje de idiomas, no solo de lenguas extranjeras sino del castellano? Hay que tener en cuenta que, para que un centro se adscriba al programa bilingüe, ha de impartir ciertas horas lectivas en el idioma escogido, que habitualmente es el inglés. En ESO llegan a ocupar un mínimo de 30% del currículo (Moreno *et. al.*, 2017, 77). Las investigaciones y estudios realizados concluyen de forma contundente que hay un efecto negativo claro sobre el aprendizaje de la lengua enseñada en inglés. Además, tiene ciertos efectos colaterales: el vocabulario de ciertas materias explicadas en inglés y la expresión escrita y oral en castellano se están viendo afectadas y pueden empobrecerse (*íbid.*).

Las propias familias parecen percibir los efectos segregadores de estos programas, si bien algunas reconocen que el requisito del bilingüismo se ha implantado en su imaginario a la hora de elegir el centro, en virtud de la enorme campaña mediática y publicitaria que se ha llevado a cabo en torno al mismo. Hay ciertas asunciones por parte de las familias, como que “en los centros con programas bilingües hay un nivel educativo más alto” (Martínez-Garrido *et. al.*, 41), o que “los centros bilingües tienen más recursos escolares” (*íbid.*), si bien también algunas otras que parecen ir en detrimento del programa, como la idea de que en los centros bilingües se prioriza el aprendizaje de la L2 en detrimento de los conocimientos, o el hecho de la segregación escolar. Este estudio de la Universidad Autónoma de Madrid recoge algunos testimonios alarmantes por parte de algunas familias, que dicen utilizar el Programa como la alternativa que les permite que sus hijos no “se mezclen” (sic.) con otras estudiantes en situación de vulnerabilidad, heterogeneidad que asocian con una bajada del nivel educativo (*íbid.*, 2022, 39-43).

Por tanto, podemos hablar de una segregación más o menos explícita que se sigue de la implantación de estos programas. En los institutos con programas y secciones bilingües se agrupa al alumnado según demuestren o no el dominio del idioma, y en el grupo no bilingüe se concentran precisamente las alumnas con mayores dificultades educativas. Las investigaciones muestran que en las aulas bilingües ha aumentado el porcentaje de alumnado proveniente de familias con estudios universitarios, mientras que disminuye el porcentaje de alumnado migrante, en particular de origen latino, y el de alumnado NEAE. Se está, así, segregando grupos en función de factores socioeconómicos. A esto hay que añadir que la mayor parte de las familias consideran que una consecuencia de matricular a sus hijas en un programa bilingüe es la necesidad de un apoyo externo, bien sea en el

propio entorno familiar, bien en academias o clases particulares, apoyo que las familias de contextos sociales más desfavorecidos no disponen o no se pueden permitir. Cada vez más “se elige estar dentro para no estar fuera”, dado el riesgo que entraña quedar fuera, pues fuera quedan quienes son excluidas de las posibles ventajas competitivas que supuestamente conlleva el aprendizaje de idiomas en el futuro mercado laboral (*Íbid.*, 78).

De hecho, la incipiente investigación sobre el Programa de Bilingüismo en la Comunidad de Madrid apunta a que uno de sus efectos colaterales más importantes es el aumento de la segregación escolar. El problema recae en las dinámicas de admisión y acceso, así como de cambio de centro, que se generan cuando un centro se acoge al programa del bilingüismo. Asimismo, los centros eligen participar en el programa tanto para percibir más recursos como para atraer al “mejor” alumnado” (Murillo y Garrido, 2021, 352). El estudio de Murillo y Garrido muestra que, de hecho, el alumnado que asiste a centros bilingües tiene, de promedio, mayor nivel socioeconómico y cultural que los que asisten a centros no bilingües (*Íbid.*, 361). Los resultados indican, por tanto, que se da una clara estratificación de las estudiantes según el nivel socioeconómico de sus familias. Efectivamente, las estudiantes de familias con menores recursos lo hacen en centros públicos no bilingües, después en centros públicos bilingües, tras ellos en concertados no bilingües y, por último, en centros concertados bilingües (los centros privados son, en su mayor parte, bilingües, y en ellos se escolarizarían las alumnas cuyas familias cuentan con mayores recursos) (*Íbid.*, 363).

5. EL PROGRAMA BRIT-ARAGÓN.

El modelo BRIT-Aragón es el modelo específico de escolarización bilingüe en las aulas de secundaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, del cual yo misma he sido partícipe tanto como estudiante (cuando todavía era Programa Plurilingüe) como en la posición de docente. En ambas ocasiones, he podido observar cómo la organización material y de itinerarios en los centros atraviesa e incide directamente en las condiciones de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas.

El modelo BRIT-Aragón es un programa bilingüe desarrollado en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, que surge del enfoque AICLE de aprendizaje de lenguas de manera inmersiva, como vehículo del aprendizaje de diversas materias durante el periodo escolar obligatorio. Su fin último es dar respuesta a las necesidades de formación del alumnado con el objetivo de favorecer y desarrollar la competencia comunicativa necesaria en lenguas extranjeras para alcanzar el nivel competencial B2 del MCER al finalizar su escolarización obligatoria. Es un modelo que pretende ofrecer al alumnado la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de lenguas, y ser un mecanismo compensador de desigualdades para aquellos con menos recursos, ofreciendo un Modelo inclusivo que favorezca la equidad del alumnado en Aragón (ORDEN ECD/823/2018, 2018, 1-3).

No obstante, estas expectativas y deseos de inclusión y equidad no siempre cristalizan en una inclusión y una equidad reales. Este es un programa muy extendido en determinados centros públicos, como es el caso del centro en el que impartí clases: más de la mitad del alumnado de cada nivel está adscrito al mismo, rasgo fundamental que marcaba fuertemente la convivencia escolar, pues los agrupamientos se realizan principalmente en función de esta adscripción, organizando toda la vida del centro. Este tipo de programas no pretenden ser elitistas, sino democratizadores del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero el efecto real es de cierta segregación, generando grupos homogéneos en cuanto a niveles, jerarquizados entre los BRIT y los no BRIT.

El resultado de estas agrupaciones tiende, por tanto, a la homogeneidad interna en cuanto a niveles competenciales en las diferentes vías de cada curso, marcando con fuerza los rasgos del alumnado, en una doble dirección. Por un lado, se acostumbra a agrupar únicamente en virtud de este criterio, de modo que los grupos BRIT suelen recibir alumnado perteneciente a clases medias, con un elevado capital cultural, gran implicación en lo académico por parte de las familias, buenos resultados académicos, apoyo lingüístico externo en forma de extraescolares en academias de idiomas... Mientras que los grupos no-BRIT reciben habitualmente alumnado perteneciente a clases medias-bajas o bajas, con menor capital cultural e implicación familiar, necesidades específicas de apoyo educativo, peores resultados académicos... Por otro lado, esta forma de agrupar no solo ubica a las alumnas en función de sus características y necesidades previas, sino que funciona como una forma de reproducción de estas desigualdades a nivel educativo. El resultado son grupos homogéneos, pero abismalmente heterogéneos entre sí, con niveles competenciales muy dispares, en los que se trabaja de manera muy distinta.

Si bien la voluntad de agrupar de manera heterogénea (que, por lo demás, es una cuestión prescrita por la normativa vigente) existe y es muy positiva, la imposibilidad práctica de llevarlo a cabo pone en cuestión la eficacia del programa. Considero que sus potenciales beneficios para cierta parte del alumnado pierden relevancia al mirar los efectos segregadores de este modo de agrupar, situando a esa otra parte del alumnado menos potente académicamente, generalmente con contextos menos propicios y orígenes más humildes en una situación de cierta exclusión. Como docentes deberíamos plantearnos hasta qué punto participamos en la reproducción de ciertas categorías, y hasta qué punto el ambiente en el que confinamos al alumnado "problemático" (de perfiles muy diversos), perpetúa esta condición. Los agrupamientos homogéneos impiden que el alumnado se beneficie de los diferentes niveles, competencias y cualidades del alumnado en su diversidad, así como conocer al completo de la realidad plural de su centro educativo y su barrio, conviviendo únicamente con compañeras similares a ellas en cuanto a nivel académico y posibilidades socioeconómicas.

CONCLUSIÓN.

A modo de conclusión, me gustaría rescatar algunas cuestiones debatidas a lo largo del artículo, así como reflexionar en torno a las mismas. En relación a la *school choice*, hemos de llamar la atención, como dice Pérez de las Heras, sobre el hecho de que el modelo de distrito único no solo tiene efectos segregadores, sino que además no hay ninguna justificación ética que legitime la elección de centro educativo en base a criterios de selección de clima de aula (que, además, suele tener tintes clasistas y racistas): “No querer que tus hijos vayan al colegio en El Ejido con los hijos de las personas que trabajan en situación de semiesclavitud en el invernadero es *apartheid*” (Saldremos Mejores, 2024, 25:45). Alicia del Río, una de las representantes de la asamblea Menos Lectivas, sostiene que los programas bilingües apuntalan esta segregación, ya que las personas migrantes, especialmente cuyo idioma de origen es muy distinto tanto al castellano como a la lengua vehicular del programa, encuentran mayores obstáculos para acceder a ellos. Este alumnado existe, está en nuestras aulas, sostiene, y se va desenganchando irremediabilmente del sistema educativo, “¿quién va a aguantar seis horas diarias con un idioma que no conoces?”, comienza a ser absentista, y se crean discursos perversos a nivel educativo en torno a su presunta falta de esfuerzo o compromiso. Es este alumnado el que engrosa las cifras de abandono escolar o la Formación Profesional Básica, viéndose orientado desde edades muy tempranas a itinerarios de menos valor en el mercado laboral, prácticamente condenado a la precariedad. “Cuando alguien llega con más de doce años a nuestro país es muy difícil, con las condiciones actuales, tener un acceso a la educación con garantías.” (*Ibid.*, 26:01).

En segundo lugar, procede aclarar, con Moreno, Díez Gutiérrez y García Martín, que el término “bilingüe” es, cuanto menos, engañoso, pues solo se refiere a determinados idiomas del norte global, generalmente el inglés, quizás francés o alemán, si bien algunos centros han introducido el chino, últimamente. Esto refleja no solo cierta mentalidad colonial, sino que es una postura que asume que la finalidad primordial de la educación obligatoria se debe orientar a la inserción del alumnado en el futuro mercado laboral, como de hecho planteaba en su preámbulo la LOMCE. Decía Paulo Freire que, para que la invasión cultural triunfe, es esencial que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca: cuanto más acentuada esté la invasión, y los invadidos se alienen más del espíritu de su propia cultura y de sí mismos, más querrán ser como los invasores, “caminar como ellos, hablar como ellos”. Lo cierto es que ninguna administración educativa considera implantar un programa bilingüe en wólof, en árabe o en rumano, idiomas que, por lo demás, son lengua materna de tantas alumnas con las que el alumnado de origen español sí convive en sus centros. Del mismo modo, no veremos en la mayor parte de los centros educativos prácticamente ninguna compañera inglesa, francesa o alemana. Si las alumnas se ven obligadas a aprender cuanto antes los idiomas del norte global no lo hacen de cara a las finalidades educativas de convivencia, desarrollo personal, o de conocer y entender la realidad que les rodea, sino con vistas a tener mayores ventajas competitivas en el futuro mercado laboral (Moreno *et al.*, 2017, 80-81).

Si queremos que nuestras escuelas sean verdaderamente justas, inclusivas y garantes de la igualdad de oportunidades de acceso del alumnado independientemente de sus características previas, es urgente y necesario repensar los programas bilingües, lo cual supone evaluar sus efectos a corto, medio y largo plazo sobre el rendimiento académico, pero también en el plano social y de convivencia dentro de los barrios. Quizás solo podremos construir un sistema educativo para todas si detectamos el desatino de ciertas políticas educativas (Martínez-Garrido *et. al.*, 2022, 45).

Ya nos lo advertía Bourdieu: el capital económico y cultural nos predispone al éxito académico. Los programas bilingües segregan no solo por nivel competencial, sino por clase socioeconómica y capital cultural. Se puede argumentar que los sistemas bilingües segregan entre centros, pues los centros que los implementan acaban atrayendo al alumnado más competente hablando en términos académicos. No obstante, la segregación intra-centro también es patente. En los grupos bilingües se ubica al alumnado de más nivel, hijos de clases medias, fundamentalmente blancos, sin necesidades educativas especiales, con cierto capital cultural y estabilidad familiar, mientras que en los grupos no bilingües solemos encontrar al alumnado de menor nivel competencial, alumnado migrante, de incorporación tardía, con desconocimiento del idioma, hijos de clases bajas, con necesidades educativas especiales, condiciones escolares y personales muy complejas, etc.

Se suele decir que los sistemas bilingües funcionan, que dan buenos resultados, pero cabría preguntarse si sus resultados no son quizá la función de una suerte de profecía autocumplida, cuyo éxito tenga más que ver con el hecho de que solo reciben alumnado con cierto nivel competencial. Es más lógico pensar que este alumnado ya existiera antes de ingresar a esta clase de programas, y que sea el perfil que requieren para mantener sus buenos resultados, y no tanto que el programa los transforme en alumnado bilingüe, cosmopolita, abierto: como indicaba Guiral, el alumnado *ya entra segregado* a esta clase de programas. Además, ¿qué justifica el hecho de que el alumnado sepa, virtualmente, más francés, si no ha compartido aula con una persona racializada en el aula en todo su recorrido académico? ¿Qué fomenta más la apertura, la convivencia, el conocimiento de otras realidades?

Como dice Pérez de las Heras, la educación pública debería evitar que la sociedad se estratifique de manera hereditaria, y que nuestras hijas permanezcan en la misma clase social que nuestros padres y abuelos (Saldremos Mejores, 2024, 28:38). Quizás sería más humano dirigir todos los recursos educativos que se están dedicando en la actualidad a la implantación y mantenimiento de los programas bilingües a la garantía de la cobertura de las necesidades educativas de todo el alumnado, sobre todo de aquel que quizás desconoce el idioma, que se ha incorporado más tarde al sistema educativo español, que carece de una red de apoyo que le sostenga. Como docentes, no deberíamos contribuir a la reproducción de estas categorías de segregación, represión y marginalización con la especialización neoliberal de los centros que supone esta clase de programas; y mucho menos deberíamos hacerlo con la herramienta más potente que tenemos para sacar a las

alumnas de sus propios contextos y hacer que vivan en comunidad, haciéndose co-responsables del bienestar de las otras: la escuela pública. La escuela pública deja de serlo en el momento en el que las familias pueden elegir con quién desean que sus hijas compartan aula, en el momento en el que la comunidad educativa legitima y naturaliza las desventajas y las dificultades socioeconómicas del alumnado; y, sobre todo, en el momento en el que este complejo mecanismo cuenta con el beneplácito de las administraciones públicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustos Caballero, A. J., Peláez Paz, C., Montero García-Celay, I. (2023). "Bilingüismo y segregación del alumnado con necesidades de apoyo educativo: un estudio de caso en la Comunidad de Madrid". *Revista de Investigación en Educación*, 2023, 21(3), 399-412. Universidad de Vigo.
- Canavera, J. (2019). *La escuela contemporánea, ¿antesala de la empresa?* El Salto Diario. Consultado 9-01-2025 en <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/la-escuela-contemporanea-antesala-de-la-empresa>
- Guiral, C. (2023). "Comprendiendo la segregación escolar del alumnado económicamente desfavorecido y del alumnado con necesidades educativas especiales en el contexto local". *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández-Castilla, R. (2020). "Segregación y/o racismo. ¿Elección de centro educativo por las familias?" *Profesorado*. Vol. 24. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez Garrido, C., Hidalgo, N., Moreno-Medina, I. (2022). "El debate del bilingüismo. Percepciones de las familias sobre el programa educativo bilingüe en la comunidad de Madrid". *Bordón. Revista de Pedagogía*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno, A., Díez Gutiérrez, E. J., García Martín, R. (2017). "Bilingüismo: segregación frente a inclusividad. Bilingualism: segregation versus inclusivity. *Nuestra bandera: revista de debate político*. Nº. 236, 2017, 76-84.
- Murillo, F. J., Almazán, A., Martínez-Garrido, C. (2020). "La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo". *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. (2020). "Segregación Escolar como Opresión. School Segregation as Oppression". *REICE*. Universidad Autónoma de Madrid. 5-8.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. (2021). "Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 348-369.
- ORDEN ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Saldremos Mejores. (2024). *Saldremos con la educación pública | 3x32* [Video]. YouTube. Consultado 9-01-2025 en <https://www.youtube.com/watch?v=zrlhjnMKg1c>

EL USO DEL FORMATO “PODCAST” EN LA CLASE DE INGLÉS: INNOVACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Silvia Marqués Menéndez

Profesora de inglés como lengua extranjera

El presente artículo tiene como finalidad aportar una visión del aprendizaje del inglés que integre el enfoque comunicativo en el aula y potencie la creatividad del alumnado. Además, el principal objetivo de la propuesta didáctica planteada es contribuir a mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de secundaria a través de un proyecto motivador que engloba el desarrollo todas las habilidades del lenguaje necesarias para convertirse en un hablante de inglés competente.

Palabras clave: enfoque comunicativo, expresión oral, inglés, lenguas extranjeras, podcast

This article is aimed at providing an insight into a learning methodology that takes into consideration the communicative competence within the classroom and fosters students' creativity. Furthermore, the main goal of this didactic proposal is to contribute to the improvement of the English level of secondary education students through a motivating project that encompasses all the language skills which are necessary to become a competent English speaker.

Keywords: communicative approach, English language, foreign languages, podcast, speaking skill

1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA CLASE DE INGLÉS: COMIENZOS Y PROGRESOS

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios en los últimos años. A finales de los años 80, el enfoque más utilizado en la enseñanza de idiomas era el método de gramática-traducción. Dicha metodología se centraba en impartir nociones básicas de la lengua extranjera, como vocabulario y construcciones gramaticales, a través de la traducción y la memorización. Las clases se impartían en la lengua nativa de los alumnos, no dando lugar a un aprendizaje activo de la lengua extranjera en el que los estudiantes pudiesen trabajar la producción oral. Sin embargo, la globalización y la necesidad de adquirir un buen nivel de inglés para acceder a más oportunidades laborales en un mercado cada vez más internacional, derivó en la creación y aplicación de nuevas metodologías que tuviesen en cuenta el desarrollo de todas las destrezas de la lengua, que en el pasado habían quedado relegadas a un segundo plano. El llamado “enfoque comunicativo” ha supuesto, tal y como afirma Swain (1985), un gran avance para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras. Este sistema surge gracias a las aportaciones científicas de lingüistas como Noam Chomsky, Saussure y Dell Hymes.

La implementación de esta orientación educativa en las aulas ha supuesto grandes progresos en la capacidad de expresión oral en lengua inglesa de los alumnos. Además, el hecho de que los estudiantes tengan oportunidades para practicar el idioma que están aprendiendo a través de situaciones de aprendizaje que están basadas en usos comunes y reales de la lengua, facilita la familiarización con nuevos fonemas y estructuras gramaticales que, tal vez, no sean comunes en su lengua materna.

Según el lingüista Krashen (1992), la única forma posible en la que una persona puede adquirir una lengua es estando expuesto a esta de manera regular y entendiendo los mensajes que se reciben. Además, Noam Chomsky propone el concepto de “hablante/oyente ideal” para sentar las bases de lo que se espera de una persona con una competencia lingüística vasta. Tal y como establecía el lingüista norteamericano, el hablante ideal es aquel que posee un conocimiento interno de las reglas gramaticales de su lengua materna que le permite expresarse sin dificultad y sortear todo tipo de situaciones comunicativas. Sin embargo, su compañero de profesión, Dell Hymes, añadió a esta teoría una perspectiva sociolingüística que tenía en cuenta el hecho de que el hablante tuviese también conocimientos sobre los registros más apropiados para cada contexto y diversos aspectos socioculturales del lenguaje.

Para conseguir que nuestros estudiantes puedan convertirse en ese “hablante ideal” es necesario que estén expuestos a diversas situaciones comunicativas que les permitan desarrollar su expresión oral en inglés de forma real y precisa. Para ello, el formato “podcast” en el aula puede ser una situación de aprendizaje que les ayude a potenciar todas las habilidades necesarias para convertirse en un usuario competente de dicha lengua.

2. EL USO DEL PODCAST EN EL AULA: ¿CUÁLES SON SUS BENEFICIOS?

En la última década, los podcasts se han convertido en los nuevos programas de radio para los más jóvenes. Este formato permite escuchar entrevistas e información sobre diferentes temáticas sin necesidad de estar quieto mirando una pantalla. Pero ¿cómo puede esta plataforma ser interesante desde el punto de vista educativo? El enfoque comunicativo, permite que el alumnado se convierta en el protagonista del aula, ya que está basado en las metodologías activas que ponen a los estudiantes en el centro de las clases. Por ello, la creación de un podcast sobre un tema que sea interesante para los alumnos hará que tengan acceso a un nuevo escenario educativo en el que puedan mejorar su expresión oral de manera exponencial. El hecho de tener que pensar en un guion, practicarlo en voz alta y poder escucharlo posteriormente ayudará a los alumnos, no sólo a mejorar su producción oral, sino también a progresar en otras habilidades como la expresión escrita y la comprensión auditiva en inglés. Para poder crear este proyecto de una forma eficiente y útil, es necesario contar con una estrategia de enseñanza que contemple el lugar del desarrollo de la actividad, los recursos, las competencias de aprendizaje a desarrollar y los objetivos de dicha actividad.

Según el estudio sobre nuevas tendencias en la didáctica de las lenguas extranjeras llevado a cabo por las académicas Ana Fe Gil y Susana Nicolás de la Universidad de Almería “el actual escenario de la educación plurilingüe exige nuevos modelos educativos en un intento de satisfacer las necesidades de los alumnos en materia de lenguas extranjeras.” (2016). La creación de propuestas didácticas que proporcionen un espacio de aprendizaje en el que los alumnos progresen en su conocimiento acerca de la lengua y en su capacidad comunicativa acorde al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) es necesaria para alcanzar los objetivos reflejados en cada etapa y, tal y como dice la Ley de Educación actual, poder afrontar los nuevos retos del siglo 21. El mundo interconectado y globalizado en el que vivimos, además de las exigencias de un entorno laboral en el que el inglés se ha convertido en algo indispensable, hacen que la propuesta didáctica que se explica a continuación pueda convertirse en una formación significativa para la adquisición, interpretación y aplicación de los conocimientos de la lengua inglesa.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¿CÓMO CREAR UN PODCAST EN LA CLASE DE INGLÉS?

La realización de este proyecto constará de dos partes. En la primera, se dividirá la clase en grupos de 4 o 3 personas y se les explicará las instrucciones para que graben un podcast de una duración de entre 10 y 15 minutos sobre una temática que les parezca interesante. El programa podrá ser grabado con una cámara de vídeo o, simplemente,

como una grabación de voz. En primer lugar, los alumnos deberán de crear un guion con todas aquellas ideas que quieran incluir en el podcast. Podrán hacerlo de forma esquemática o a modo de resumen ya que el principal objetivo del guion es ayudarles en el proceso de búsqueda de información y organización de las ideas. Después, le entregarán el borrador al profesor para que pueda darles una valoración de su trabajo y algunas ideas para mejorarlo antes de grabar. Una vez cuenten con un guion coherente, procederán a grabar el programa con una cámara o simplemente con una grabación de voz sin imagen. Finalmente, tendrán que subir el podcast a alguna plataforma digital a la que tenga acceso el profesor, como por ejemplo *Google Drive*, para que pueda ver los resultados finales y evaluarles.



- 1- Create a script with all the ideas that you want to develop in the podcast
- 2- Hand in the script to the teacher so that he/she can check that the topic and the expressions used are suitable and correct
- 3- Record the programme using a camera or a voice recorder
- 4- Show the final result to the teacher so that he/she can provide you with accurate feedback

ENJOY THE WORK!

Las instrucciones serán llevadas a cabo en diferentes sesiones dentro del aula, así como fuera de ella si algún grupo requiriese de más tiempo para finalizar el trabajo. Este proyecto, fomentará diversas competencias clave como “aprender a aprender”, ya que fomenta la autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje, así como la iniciativa de emprender un proyecto. Centrándonos en las competencias específicas de la asignatura de inglés, esta situación de aprendizaje estimulará todas las destrezas de la lengua inglesa en el alumnado. En primer lugar, para reunir las ideas sobre las que gira el principal tema del podcast, tendrán que leer información de diversas fuentes en lengua inglesa. Después, con la creación del guion, podrán practicar la expresión

escrita. El momento en el que graben el programa, tendrán la oportunidad de hablar y mejorar su expresión oral incluyendo la pronunciación y la fluidez de dicha lengua. Finalmente, al ser un formato grabado, podrán escucharlo y estar expuestos a la comprensión auditiva del inglés. Esta situación de aprendizaje también fomentará la confianza de los estudiantes a la hora de hablar inglés en público y, por tanto, las habilidades comunicativas, que son fundamentales para el mundo interconectado en el que vivimos.

Una vez finalizados los podcasts grupales, los profesores procederán a evaluarlos y a darles una valoración sobre los trabajos utilizando una rúbrica como la que aparece a continuación:

ELEMENTOS	0-4	5-6	7-8	9-10
Estructura y Organización	Ausencia total de estructura.	Estructura poco cohesionada con falta de introducción o cierre.	Estructura básica, con una introducción clara, desarrollo del tema de forma coherente y cierre.	Estructura sólida, con una introducción efectiva, desarrollo claro y cierre conciso.
Contenido y Relevancia	Contenido irrelevante, incoherente y sin hilo conductor.	Contenido poco informativo, superficial o irrelevante.	Contenido pertinente, con datos importantes y ciertas relaciones claras entre ellos.	Contenido sólido, con detalles específicos y conexiones claras.
Vocabulario y Claridad	Uso de un vocabulario inapropiado o poco claro.	Uso limitado de vocabulario, con expresiones confusas.	Uso adecuado de vocabulario, con expresiones claras y comprensibles.	Uso fluido y pertinente del vocabulario, con expresiones precisas y variadas.
Voz y Entonación	Voz monótona y sin cambios en la entonación.	Entonación plana con falta de énfasis en puntos importantes.	Modulación apropiada de la voz, con cambios moderados en el tono y énfasis en los aspectos más importantes.	Proyección vocal segura, con modulaciones efectivas y énfasis bien definidos.

Si el proyecto despierta especial interés en el alumnado, los profesores podrán plantearse el hecho de continuar con el podcast y grabar más episodios a lo largo del curso con contenido relacionado con las distintas unidades didácticas planteadas en la programación anual de la asignatura.

4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Plantear las clases desde una perspectiva inclusiva que tenga en cuenta el factor de diversidad que se da hoy en día en las aulas es fundamental si queremos que nuestra labor docente sea realista y pueda favorecer al mayor número de alumnos. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) nace para arrojar luz sobre la variabilidad existente en las aulas. Antes de proceder a idear un plan específico para la aplicación del DUA en la creación de un podcast en la clase de inglés, veamos cuáles son los principios fundamentales que sustentan este marco de enseñanza-aprendizaje:

- Proporcionar múltiples formas de Implicación (el porqué del aprendizaje).
- Proporcionar múltiples medios de Representación (el qué del aprendizaje).
- Proporcionar múltiples medios de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje).

Todos los objetivos previamente mencionados son imprescindibles para que las actividades planteadas a lo largo del curso puedan cumplir con los requerimientos del currículo actual de educación. Por ello, la situación de aprendizaje descrita pretende cumplir con las exigencias de la realidad, que están marcadas por una gran heterogeneidad entre el alumnado.

Recientes estudios aseveran que ha habido un aumento significativo de alumnos con problemas de trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Tal y como figura en la página web de *Asociación Española de Pediatría*, "cerca de 500.000 niños sufren TDAH, un trastorno que ha ido en aumento en los últimos años y se agravó con la pandemia". La constante exposición a las pantallas está suponiendo un aumento significativo de problemas relacionados con prestar atención durante un tiempo prolongado y la tolerancia a la frustración. Por ello, para una aplicación realista de la propuesta didáctica desarrollada en este artículo, se tendrán en cuenta las siguientes características para crear un ambiente educativo en el que todos los alumnos puedan progresar. En primer lugar, dado que este aprendizaje basado en proyectos se realiza por grupos, cada alumno tendrá la oportunidad de centrarse en la tarea en la que pueda desarrollar su máximo potencial. Además, el trabajo en equipo fomenta la cooperación y el entendimiento, competencias necesarias para los nuevos retos laborales que cada vez requieren más capacidad de trabajo en equipo. Respecto a los beneficios del trabajo cooperativo en la atención a la diversidad, el hecho de que los alumnos con déficit de atención tengan que trabajar con más compañeros, hará que presten más atención durante la interacción con sus iguales.

Otro factor fundamental para que la atención a la diversidad sea efectiva es trabajar en clase por intervalos de tiempo de 10 a 15 minutos. De esta forma, los estudiantes podrán estar más concentrados durante ese periodo de trabajo y esto hará que la clase también sea más fluida. Por último, sería interesante que mientras trabajen en el aula,

el profesor proponga algunas actividades que impliquen movimiento o aprendizaje kinestésico. El hecho de crear rincones en diferentes puntos de la clase para que los alumnos trabajen en las diferentes tareas implica que los alumnos tengan una mayor orientación en cuál es el propósito de cada zona de trabajo y, por tanto, puedan aprovechar más el tiempo de trabajo dedicado a cada ejercicio.

La gestión en el aula puede suponer un reto para los docentes, especialmente si se hace un proyecto como el planteado en este artículo, ya que supone salir de la clase convencional en la que los alumnos están sentados escuchando al profesor y siguiendo un libro de texto. Lo que aquí se propone, es exponer al alumnado a una situación de aprendizaje en la que tendrán que trabajar de forma autónoma, aunque siempre guiado por el profesor.

CONCLUSIONES

Como se ha podido demostrar en este artículo, el enfoque comunicativo ha supuesto un antes y un después en la enseñanza de lenguas extranjeras. El hecho de crear oportunidades para que los alumnos desarrollen la expresión oral ha convertido el proceso de enseñanza-aprendizaje en una herramienta para impulsar la autonomía, creatividad e interacción entre el alumnado. La creciente demanda de profesionales con capacidades comunicativas eficientes ha sido uno de los motores que ha impulsado este nuevo escenario en la enseñanza de lenguas. Esto, sumado a la necesidad de tener una competencia plurilingüe que pueda dar respuesta a los desafíos planteados por el mundo globalizado en el que vivimos, ha sido el coctel perfecto para la aplicación del enfoque comunicativo en las aulas.

La creación de un programa de podcast como el planteado en este artículo supone, no sólo una ocasión para que los estudiantes mejoren su nivel de inglés teniendo en cuenta todas las destrezas de la lengua, sino también un contexto educativo que fomentará la competencia emprendedora y el pensamiento crítico, ya que tendrán que exponer sus ideas de forma clara y concisa y llegar a conclusiones coherentes. Este desafío cognitivo supone, sin duda, una gran propuesta para desarrollar la competencia comunicativa en inglés, así como la iniciación a áreas de conocimiento fundamentales para convertirse en una persona con criterio propio y en un profesional competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Finnochiaro, M. (1989). *English as a Foreign Language*. New York: Fentrice Hall.

Revistas:

- Gil, A. F., & Nicolás, S. (2016). "Nuevas tendencias en la didáctica de las lenguas extranjeras aplicadas al entorno profesional: la grabación audiovisual con enfoque interdisciplinar". *Porta Linguarum*, (pp. 121-134). De <http://hdl.handle.net/10481/53938>.
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence", J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Krashen, S. (1992). "The Input Hypothesis: An Update". En J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics and language Pedagogy: The State of the Art* (pp. 409-431). Georgetown University Press.
- Savignon, S. J. (2017). "Communicative competence". En J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." En S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.

Links:

- Asociación Española de Pediatría. *Las niñas con TDAH suelen tener más problemas de atención y los niños problemas combinados de hiperactividad y atención*. (s. f.). Asociación Española de Pediatría. <https://www.aeped.es/noticias/las-ninas-con-tdah-suelen-tener-mas-problemas-atencion-y-los-ninos-problemas-combinados>.
- EducaDUA: *la web de investigación universitaria sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje*. (s. f.). https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html.