

N.º 27 | OCTUBRE 2023

D!dactia

Edición especial **10º aniversario**



10º ANIVERSARIO

Marimar Menés García

Directora académica del Área de Educación

Hace ya 10 años un grupo de pequeños “locos” decidimos montar una revista digital educativa, para que nuestros compañeros y alumnos pudieran publicar sus artículos sobre docencia.

La revista se lanza con la intención de poder publicar todas aquellas investigaciones, proyectos, documentos docentes, que habíamos elaborado en los últimos años y que se habían quedado en el fondo de un armario. Era una pena tener información clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no poderla compartir con el resto de colegas del mundo educativo.

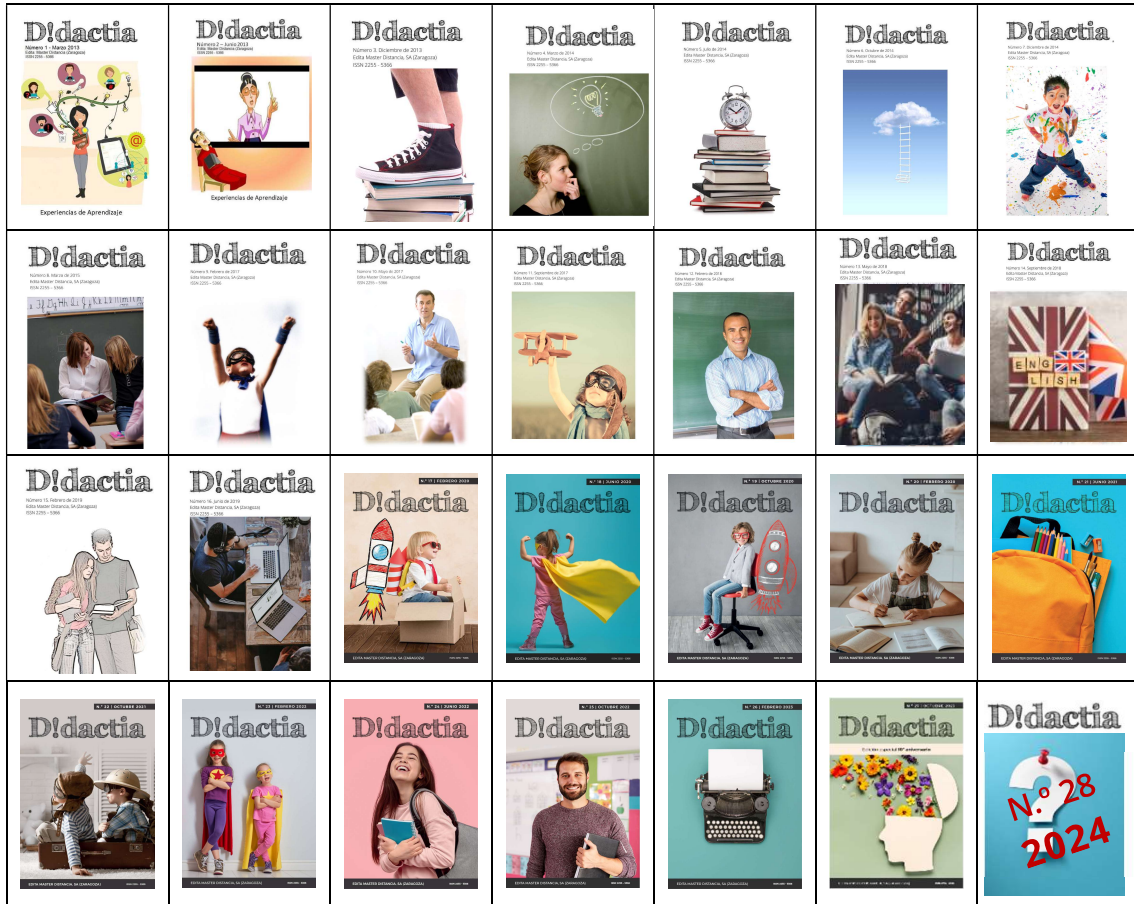
Poco a poco, el valor de dicha revista se ve aumentado, ya que al asignarnos un código ISSN, para lo cual era imprescindible cierta rigurosidad científica y una periodicidad, muchos de nuestros alumnos comenzaron a publicar. Las publicaciones muchas veces provenían de proyectos de fin de máster sin publicar, de investigaciones realizadas a lo largo de la carrera... y poco a poco, artículos de investigación y divulgación para profundizar en diferentes temáticas.

Hoy en día es una revista de difusión educativa, que en ocasiones se utiliza para obtener puntos en la fase del concurso en las oposiciones de educación y, que sirve como centro de información para ampliar conocimiento en aspectos específicos desde el más amplio concepto de la educación.

Sólo puedo decir que siento orgullo de todas aquellas personas que apoyaron, apoyan, y trabajan, para que 10 años después siga siendo posible la publicación de un nuevo número

¡Enhorabuena científicos educativos!

27 números en 10 años y nos encantaría que formes parte de los siguientes...



LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO ESTRATEGIA EFECTIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Domingo Chica Pardo

Licenciado en Filología Inglesa y profesor de ESO

El proceso de evaluación es uno de los elementos clave en la práctica docente que puede suponer un aspecto de transformación en el contexto educativo. Para este propósito, es importante tener en cuenta sus diferentes momentos y qué se espera en cada uno de ellos. El presente artículo tiene como objetivo conceptualizar el término de "evaluación" y presentar los diferentes tipos, centrándonos en la evaluación formativa y algunas herramientas que pueden ayudarnos en el proceso.

Palabras clave: evaluación, retroalimentación, aprendizaje, evaluación formativa.

The assessment process is one of the key elements in teaching practice that can lead to a transformative aspect in the educational context. For this purpose, it is important to consider its different stages and what is expected at each of them. This article aims to conceptualize the term "assessment" and introduce the different types, focusing on formative assessment and some tools that can assist us in the process.

Keywords: assessment, feedback, learning, formative assessment.

1. INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN

En el ámbito educativo, la evaluación se sitúa como un pilar fundamental que guía y potencia el proceso de aprendizaje. Más allá de ser una mera medición de conocimientos adquiridos, dicho proceso se presenta como una estupenda herramienta para analizar y valorar el progreso de los estudiantes, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y moldear estrategias pedagógicas a medida para progresar en sus aprendizajes.

La evaluación, en este contexto, no se limita a un evento aislado, sino que se convierte en un faro constante que guía el camino del aprendizaje. Al proporcionar una retroalimentación detallada y específica, no solo informa sobre el nivel de dominio de los objetivos didácticos, sino que también señala caminos para el crecimiento y la superación de desafíos.

En este sentido, podemos encontrarnos ante diferentes tipos de evaluación que influirán en el modo en el que lo llevemos a la práctica (Sanmartí, 2020): nos referimos a la evaluación como estrategia para medir, regular, calificar, orientar...etc que se encuentran enmarcadas en distintos tipos: diagnóstica, formativa, formadora, sumativa, acreditativa...etc.

En definitiva, la evaluación debería responder a tres cuestiones determinantes: ¿qué evaluamos?, ¿cómo evaluamos? y ¿para qué evaluamos? Dicho proceso requiere de una reflexión, planificación y toma de decisiones posteriores que han de conducirnos a que el proceso de evaluación sea exitoso cuando refleja un ejemplo más de enseñanza y aprendizaje y que ofrezca diferentes momentos para obtener las siguientes respuestas (Anijovich, 2017):

- **Diagnosticar-predecir:** se refiere a los ajustes que realizamos de nuestra secuencia o propuesta de aprendizaje tras obtener evidencias de las producciones de los estudiantes desde unos referentes claros y previamente compartidos con ellos.
- **Registrar-verificar:** propondremos a nuestros alumnos unas evidencias que nos servirán para valorar el desempeño realizado tomando como referencia los criterios de evaluación seleccionados. Dichas evidencias pueden ser variadas como exposiciones orales, mapas conceptuales, pruebas objetivas, debates...etc.
- **Ofrecer devoluciones-orientaciones:** este paso está estrechamente vinculado con el aprendizaje en sí. Aportar una retroalimentación efectiva y centrada en el desempeño del alumnado va a hacer posible que sean conscientes de sus logros. Además, podremos ofrecerles diferentes recursos y estrategias con los que puedan tomar decisiones para mejorar su trabajo desde los objetivos propuestos.

- **Certificar-promover:** tras el proceso de evaluación, se determinará si los estudiantes han logrado alcanzar los objetivos propuestos tomando como referencia los criterios de evaluación previamente compartidos de un modo claro con el alumnado.

2. EVALUAR NO ES CALIFICAR

Para distinguir entre evaluación y calificación, es necesario contextualizar estos dos términos que, aunque están relacionados, poseen implicaciones diferenciadas. La evaluación y la calificación comparten una conexión conceptual, pero cada una tiene sus matices y finalidades específicas.

En términos concisos, la evaluación se refiere al proceso de emitir juicios sobre individuos, organizaciones o elementos en relación con objetivos, criterios o estándares establecidos. Este proceso está intrínsecamente ligado a la toma de decisiones. Cuando se aplica a los estudiantes, implica emitir valoraciones sobre su desempeño o comportamiento en función de criterios previamente definidos, especialmente en términos de aprendizaje.

En esencia, la evaluación es un proceso que se lleva a cabo de acuerdo con criterios prescriptivos del currículo, los criterios de evaluación, para juzgar el desempeño del estudiante en relación con dichos criterios, y actuar en consecuencia, tomando decisiones en base a estos resultados.

Por último, la calificación implica asignar una etiqueta o valor a la ejecución, logros o comportamiento de un individuo o grupo, utilizando escalas y valores específicamente determinados.

Para resumir, es importante subrayar que evaluar es un proceso más amplio que calificar, ya que está intrínsecamente involucrado en esta última acción.

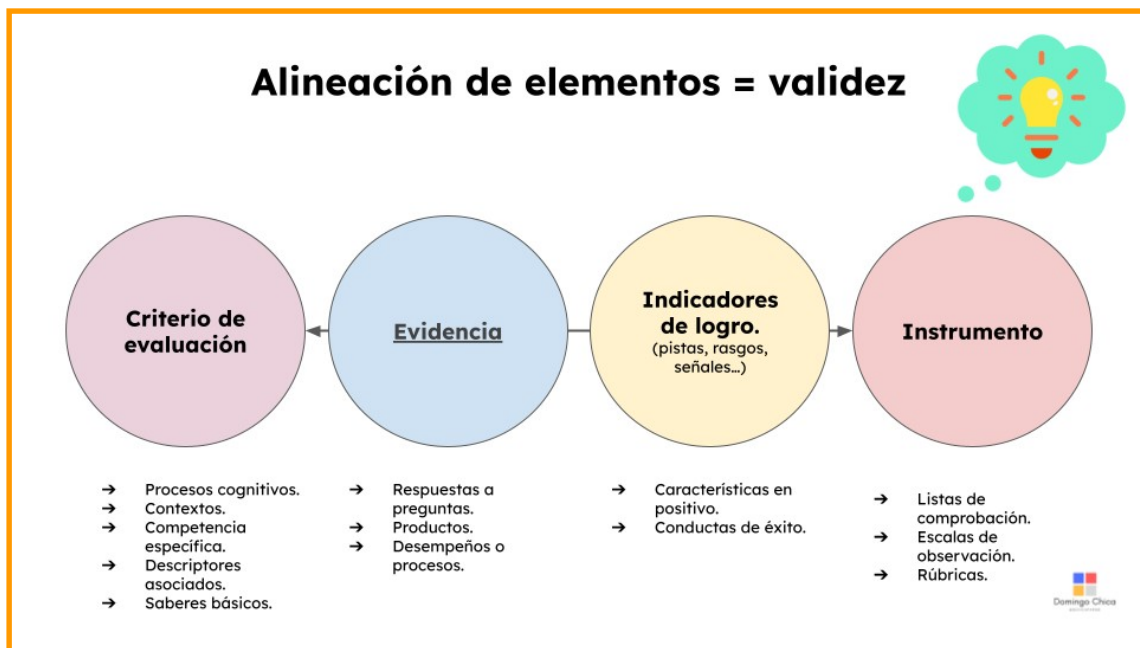
Las principales diferencias entre evaluar y calificar se pueden resumir en los siguientes puntos:

- **Objetivos:** La evaluación tiene como objetivo proporcionar información para tomar decisiones sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calificación, por su parte, tiene como objetivo comunicar el progreso de los estudiantes.
- **Proceso:** La evaluación es un proceso complejo que implica la recogida, interpretación y valoración de información. La calificación es un proceso más simple que consiste en la asignación de un valor numérico o literal a los resultados de la evaluación.
- **Resultados:** La evaluación proporciona información cualitativa y cuantitativa sobre el aprendizaje de los estudiantes. La calificación, por su parte, proporciona información cuantitativa sobre el rendimiento de los estudiantes.

- Usos: La evaluación se utiliza para una variedad de propósitos, entre los que se incluyen la toma de decisiones, la mejora del aprendizaje y la comunicación con los estudiantes y las familias. La calificación se utiliza principalmente para comunicar el progreso de los estudiantes.

2.1. LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA.

La evaluación auténtica es una forma de evaluar el aprendizaje que se diferencia de la evaluación tradicional. En lugar de enfocarse en pruebas estandarizadas, se basa en situaciones reales y concretas. Es como poner a prueba lo que realmente sabes hacer en un contexto parecido a la vida real. Por ejemplo, en lugar de responder preguntas teóricas, podrías tener que resolver problemas o tomar decisiones basadas en situaciones del mundo real. Esto se alinea con la idea de evaluar no solo lo que sabes, sino cómo puedes aplicarlo en situaciones prácticas.



Cuando diseñamos una forma de evaluar, es esencial pensar en qué queremos medir para determinar el nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes. Por lo tanto, las actividades de evaluación nos proporcionan diferentes tipos de pruebas: respuestas a preguntas, desempeños en tareas o incluso productos finales.

Para evaluar el aprendizaje, es importante que los criterios estén claramente definidos y relacionados con los objetivos, competencias específicas y saberes básicos de la materia o área en cuestión. Estos criterios sirven como guía para evaluar el progreso del estudiante.

Una evaluación efectiva garantiza que las actividades de evaluación reflejen y midan los objetivos de aprendizaje establecidos en la unidad de programación. A su vez, estos objetivos guiarán el diseño de los instrumentos de evaluación en el contexto de estas actividades

3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

La evaluación formativa representa una faceta esencial en el ámbito educativo, distinguiéndose por su enfoque dinámico y orientado al aprendizaje continuo. A diferencia de la evaluación sumativa, que busca medir el rendimiento al final de un periodo determinado, la evaluación formativa se integra de manera intrínseca en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Su objetivo primordial no es solo medir el conocimiento adquirido, sino proporcionar a estudiantes y educadores retroalimentación valiosa y específica que guíe y potencie el progreso individual. En este sentido, la evaluación formativa se erige como un faro constante que ayuda al camino del aprendizaje, permitiendo ajustes y mejoras continuas en el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Destacamos la definición de evaluación formativa que Morales y Fernández (2022) nos ofrecen sobre la esencia de ese proceso: "...dicha evaluación condiciona los siguientes pasos que ocurren en la propia aula y en el proceso de aprendizaje". Los autores se centran en la importancia del proceso de aprendizaje en el que deberemos planificar momentos para evaluar, analizar y tomar decisiones sobre los siguientes pasos a dar. Junto a lo anterior, proponen:

1. Recogida de evidencias. Deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje o criterios de evaluación seleccionados priorizando qué sabe o sabe hacer nuestro alumnado mediante el instrumento de evaluación aportado.
2. Análisis. El diseño de la prueba o tarea será fundamental para poder analizarlo con la mayor objetividad posible. Dicho análisis nos aportará datos que tendremos que interpretar.
3. Toma de decisiones. Una prueba o actividad evaluable (sea el formato que sea) no debe ser el final del camino sino una parada en él. Comprender bien qué nos piden los criterios de evaluación determinará la retroalimentación que ofreceremos a los estudiantes. Eso les permitirá seguir adelante, intentarlo de nuevo conociendo qué han hecho bien y en qué deben mejorar.



4. HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Las herramientas de evaluación desempeñan un papel fundamental en el proceso de evaluación al proporcionar una guía concreta y objetiva para valorar y analizar el progreso de los estudiantes.

Estas herramientas tienen la finalidad de ofrecer una visión detallada de los logros y áreas de mejora, permitiendo al profesorado y alumnado alinear expectativas y objetivos de aprendizaje de manera clara y objetiva.

Entre las herramientas de evaluación más utilizadas se encuentran la rúbrica y la lista de cotejo. Cada una de estas herramientas ofrece un enfoque único y valioso para medir el desempeño de los estudiantes, teniendo en cuenta varios aspectos que las diferencian.

Por un lado, las rúbricas proporcionan criterios detallados y específicos para evaluar una tarea o proyecto, permitiendo una evaluación más holística y detallada. Por otro lado, las listas de cotejo ofrecen una forma más concisa y estructurada de evaluar el cumplimiento de ciertos criterios o habilidades.

Veamos a continuación en qué consiste cada una de ellas:

4.1. RÚBRICAS

Una rúbrica consiste en un documento formato tabla que ofrece una serie de criterios de evaluación que se presentan en distintos niveles de desempeño para valorar las competencias del alumnado. Este aspecto es importante ya que podemos encontrar diferentes tipos de rúbricas en la red que se centran en instrumentos o productos (presentaciones, infografías, vídeos, líneas de tiempo...etc) y no en el referente: el criterio de evaluación. Por lo tanto, el propósito principal de una rúbrica es valorar el desempeño (competencias) y no el medio por el que se presentan.

Un uso efectivo de rúbricas nos ofrecen criterios bien relacionados con los objetivos de aprendizaje y unas adecuadas descripciones del desempeño en diferentes niveles de logro.

	Excelente 4	Avanzado 3	Novel 2	Iniciado 1
Las lenguas de España. 20%	Reconoce todas las lenguas de España.	Reconoce más de la mitad de las lenguas de España.	Reconoce menos de la mitad de las lenguas de España.	Tiene dificultad en reconocer las lenguas de España.
Las variedades dialectales. 20%	Reconoce todas las variedades dialectales de España.	Reconoce más de la mitad de las variedades dialectales de España.	Reconoce menos de la mitad de las variedades dialectales de España.	Tiene dificultad en reconocer las variedades dialectales de España.
La modalidad lingüística andaluza 20%	Reconoce correctamente los rasgos de la modalidad lingüística andaluza.	Reconoce la mayoría de los rasgos de la modalidad lingüística andaluza.	Reconoce algunos de los rasgos de la modalidad lingüística andaluza.	Tiene dificultad en reconocer los rasgos de la modalidad lingüística andaluza.
Características básicas de las lenguas de España. 20%	Identifica correctamente las características básicas de las lenguas de España.	Identifica la mayoría de las características básicas de las lenguas de España.	Identifica algunas de las características básicas de las lenguas de España.	Tiene dificultad en identificar las características básicas de las lenguas de España.
Rasgos lingüísticos (orales, escritos y multimodales). 20%	Identifica correctamente los rasgos lingüísticos en el formato propuesto.	Identifica la mayoría de los rasgos lingüísticos en el formato propuesto.	Identifica algunos rasgos lingüísticos en el formato propuesto.	Tiene dificultad en identificar los rasgos lingüísticos en el formato propuesto.

4.2. LISTAS DE COTEJO

Las listas de cotejo, también conocidas como listas de verificación o *checklists*, son herramientas también a tener en cuenta en el proceso de evaluación formativa. Están diseñadas para desglosar de manera precisa los criterios y habilidades específicas que se deben observar o cumplir durante una tarea, proyecto o actividad de aprendizaje.

Estas listas ofrecen una estructura organizada que facilita la evaluación y la toma de decisiones basadas en evidencia concreta. Cada ítem de la lista representa un criterio o aspecto que se espera que el estudiante alcance o demuestre. Los educadores pueden utilizar las listas de cotejo para realizar observaciones sistemáticas y registrar el nivel de logro de cada criterio.

	SI	NO	OBSERVACIONES
Uso estrategias para captar la atención de la audiencia.			
Adapto mi discurso al tiempo requerido.			
Mi discurso es correcto gramatical y ortográficamente			
Mi discurso contiene diversos conectores que ordenan el discurso			
Mi discurso está estructurado en párrafos (introducción, desarrollo, argumentación y cierre)			
Uso diferentes figuras literarias con propiedad en mi discurso.			

Las listas de cotejo son de gran utilidad teniendo en cuenta dos tipos de contextos (Brookhart, 2013). Por un lado, su uso es estupendo tanto para profesorado como alumnado para situaciones en donde el objetivo de aprendizaje se refleja en la ausencia o presencia de un atributo y no por su cualidad o nivel de desempeño. En segundo lugar, las listas de cotejo son muy útiles para los estudiantes ya que les sirven de guía para cumplir las instrucciones de una determinada tarea.

CONCLUSIONES

Este artículo ha tenido como finalidad acercar el concepto de evaluación en el ámbito educativo, así como sus diferentes tipos y finalidades. En este sentido, se ha creído conveniente matizar dos elementos que, complementarios, forman parte de procesos distintos con objetivos distintos: la evaluación y la calificación de los aprendizajes.

La evaluación formativa se presenta como una estupenda oportunidad para el aprendizaje que puede servirnos como brújula hacia los objetivos propuestos. Si tomamos los objetivos de aprendizaje como punto de partida y los aprendizajes como fin, la evaluación formativa puede ser el proceso por el que los docentes regulan y ayudan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La evaluación será muy enriquecedora y potenciará nuestras prácticas de aula si la consideramos como una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Brookhart, Susan (2013): How to create and use rubrics for formative assessment and grading. USA, ASCD
- Anijovich, R., Cappelletti, G (2017): La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, M., Fernández, Juan. (2022): La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje. España: BIE-SM.
- Sanmartí, Neus (2020): Evaluar y aprender: un único proceso. Barcelona: Octaedro Editorial.

CÓMO MEJORAR TU PUNTUACIÓN, EN LA FASE DE CONCURSO, CON CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR

En casi todas las comunidades autónomas se convocan anualmente **pruebas libres para la obtención de los títulos de formación profesional**. Por ello, esta es otra opción para mejorar la puntuación en la **fase de concurso**. Esta titulación supone sumar hasta un 0.2 puntos que te pueden diferenciar de otros opositores.

MasterD preparará para aprobar estas pruebas. También puedes realizar el ciclo formativo de forma presencial en un instituto, con dos cursos de duración.

Dentro de los ciclos formativos de grado superior existen algunos vinculados a la docencia, si estás interesado en presentarte a las **pruebas libres** de CFGS.

■ CFGS de Educación Infantil



<https://www.masterd.es/fp-tecnico-superior-educacion-infantil>

■ CFGS de integración social



<https://www.masterd.es/fp-tecnico-superior-integracion-social>

■ CFGS de animación sociocultural y turismo



<https://www.masterd.es/fp-tecnico-superior-animacion-sociocultural-turistica>

Por ser alumno de MasterD podrás obtener un importante descuento en tu formación. Sólo tienes que pedir la información directamente en tu centro.

BARRERAS COMUNICATIVAS Y ESTIMULACIÓN BASAL

Beneficios y ejercicios de Estimulación Basal con personas con pluridiscapacidad en las aulas de educación especial

Anna Ramírez Muñoz

Psicopedagoga

Este artículo tiene como objetivo principal la difusión de la importancia y los beneficios de la práctica de la Estimulación Basal en el ámbito educativo, especialmente en personas con pluridiscapacidad.

La significación que tiene la comunicación alternativa con personas que tienen barreras comunicativas muy acentuadas pero que desean expresarse de alguna forma y aquellos profesionales que desean escuchar y entender a su alumnado. En este artículo se explorará la definición de la Estimulación Basal, sus beneficios y su aplicación en el aula y el día a día del alumnado, proporcionando ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo para desarrollar las diferentes áreas en las que se basa dicha estimulación.

Palabras clave: Comunicación, Estimulación Basal, pluridiscapacidad, educación especial.

The aim of this article is to spread the importance and the benefits of the practice of Basale Stimulation in the educational areas, especially with students who present multiple disabilities.

The impact alternative communication has on people with very pronounced communication barriers but who wish to express themselves somehow, and those professionals who wish to listen and understand their students. In this article, the definition of Basale Stimulation will be explored, as well as its benefits and its application in the classroom and the students' daily life, giving examples of activities that can be carried out to develop the different areas in which Basale Stimulation is based.

Keywords: communication, Basale Stimulation, multiple disabilities, special education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, aunque cada vez más está tratando la atención a la diversidad, aún se sigue enfocando a las aulas ordinarias de escuelas ordinarias.

A menudo los colegios de educación especial pasan más desapercibidos en la investigación sobre nuevas metodologías y estrategias para ayudar a los alumnos. Además, dentro de los centros de educación especial también se priorizan algunas condiciones por encima de otras.

En este artículo, nos vamos a adentrar en el mundo de la Estimulación Basal (EB), llegando a entender qué es, cómo se lleva a cabo y qué beneficios se pueden obtener de ella, especialmente aquellos alumnos en centros de educación especial y con condiciones de pluridiscapacidad.

La pluridiscapacidad es un conjunto de diferentes condiciones y/o trastornos sensoriales, cognitivos, de comunicación perceptivos, de conducta y de epilepsia que pueden afectar a una persona en varios de estos ámbitos (Póo, 2008).

Esto hace que su inclusión a la sociedad y al sistema educativo sea extremadamente compleja. En el ámbito educativo, incluso en educación especial, la PC con pluridiscapacidad es un tema bastante desconocido debido a su alta complejidad y a la diversidad de casos a los que se le atribuye la misma etiqueta, tal y como comenta Flores, 2018).

Es debido a la preocupación por la falta de responsabilidad pedagógica y educativa alrededor de alumnos con pluridiscapacidad que nace el concepto de Estimulación Basal (EB), descrito primeramente por Fröhlich (1982).

Frohlich nos explica la importancia de encontrar las herramientas necesarias para fomentar la autonomía de cada uno de los alumnos con pluridiscapacidad mediante su propio cuerpo, utilizando las capacidades de movimiento residual de la persona para poder encontrar una alternativa a la comunicación tal y como la solemos conocer.

Es por eso que la estimulación basal tiene el contacto físico como puente entre profesional y alumno. Ese contacto reduce el estrés comunicativo, ya que, al poder moverse conjuntamente, sentir la resistencia que la otra persona ejerce y experimentar cosas al unísono, se crea un diálogo que puede llegar a expresar sentimientos y compartirlos. Tal vez nunca se lleguen a entender las causas de este sentimiento, pero sí percibirlo y responder ante él.

El poner la comunicación (aunque sea de una manera diferente a la convencional) como epicentro de la intervención con el alumno hace que, tal y como demuestra Roller (1999), seamos capaces de adaptarnos a su ritmo y, a la misma vez, notemos al alumnado más presente y conectado con nosotros y el resto del entorno.

2. INDAGUEMOS EN LA ESTIMULACIÓN BASAL

De acuerdo, sabemos que tenemos que poner el foco en comunicaciones alternativas pero ¿cómo hacerlo mediante estimulación basal?

Lo primero que tenemos que tener claro es que no existe un programa fijo de estimulación basal (EB). No existe ningún método universal independiente de la situación de cada alumno. Esta siempre dependerá de las condiciones, necesidades y afectaciones de la persona a tratar.

La EB permite un abordaje individualizado que requiere la revisión exhaustiva de las características de cada uno de nuestros alumnos tanto al principio como durante la misma intervención (Piñol, 2004).

Establecer un vínculo, ser acogido y tratado con delicadeza es una necesidad que abarca el ámbito corporal, social y emocional. Si el/la profesional es capaz de percibir y responder hasta las señales más pequeñas, el alumnado desarrollará su seguridad en un grado mucho más alto. Nos tenemos que adaptar al lenguaje del alumnado, y no al revés. Es vital acostumbrarse a preguntar y esperar a su respuesta, sin precipitarse en la interpretación de estas. También hay que acostumbrarse a hablar de manera muy explícita, sencilla y efectiva.

2.1. ¿QUÉ DEBO TENER EN CUENTA PARA LLEVAR A CABO UNA INTERVENCIÓN EN ESTIMULACIÓN BASAL?

Antes de nada, cabe mencionar que la EB es un concepto 24 horas, es decir, se puede hacer en cualquier momento del día, sin necesidad de material concreto y especializado (aunque se puede incluir). Con la ayuda de objetos que podamos encontrar por casa, en un aula o algún otro sitio se puede llevar a cabo. De hecho, la podemos tener en cuenta como una oferta que ayuda a la estructuración de la vida cotidiana en contextos naturales (Pérez, 2020).

Para entenderlo mejor, la EB tiene diferentes principios modulantes (Aspace Bizkaia, n.d.; Pérez, 1999) para llevarse a cabo:

- Principio de estructura: hay que trabajar en darle un simbolismo a todas las actividades que se hacen a lo largo del día para integrarlas en la vida cotidiana del alumnado, que sean parte de su rutina y las entienda.
- Principio de contraste: a pesar de que la rutina es importante, también puede ser anestésico así que hay que buscar experiencias de contraste a lo largo del día. De esta manera también se amplía y enriquece el stock vivencial del alumnado.
- Principio de equilibrio: las experiencias contrastadas tienen que ser en un entorno material y social equilibrado y se tienen que hacer de forma estructurada.
- Principio de simetría: hay que intentar que el contacto con el alumno sea siempre lo más completo posible, de cuerpo entero, para devolver al alumno una imagen completa de su cuerpo. Habría que evitar centrarse solo en una parte o en un lado del cuerpo.
- Principio de latencia: debemos ser pacientes e introducir pausas durante la intervención para dar tiempo y espacio a respuestas para facilitar el carácter dialéctico de la experiencia.
- Principio de interacción personal: hay que entender que siempre nos estamos comunicando, incluso cuando no decimos nada, ya que esto puede querer decir “no me interesas” o “no te tengo en cuenta”. Es por eso que el/la profesional debe tener siempre una actitud activa y positiva delante del alumnado.
- Principio de individualización: es esencial trabajar respetando las diferencias entre individuos. Hacer una intervención individualizada y específica para cada alumno/a.

Una vez tenemos claros estos principios modulantes, hay que saber que la EB trabaja tres áreas básicas:

- Área somática: hace referencia a la percepción de todo el cuerpo, que está esencialmente en la piel. El cuerpo se percibe a él mismo (propiocepción), su movimiento (cinestesia) y todo lo que entra en contacto con él (percepción táctil). Es el área que facilita la diferenciación entre el mundo y yo.
- Área vestibular: se centra en el oído interno, zona que posibilita el equilibrio y la orientación en un espacio determinado. Su finalidad es ser informado del propio cuerpo respecto al espacio. Esta área también facilita la adquisición de conceptos tales como presencia-ausencia y proximidad-distanciamiento.
- Área vibratoria: hace referencia a la capacidad de reconocer fenómenos acústicos de manera corporal, aprender a captar y reconocer las voces de las personas y la música, entre otras vibraciones.

2.2. Propuestas de actividades para trabajar cada área básica

Primero hay que recalcar que este artículo no es una guía de cómo llevar a cabo una intervención en estimulación ya que, como se ha mencionado anteriormente, no hay un método universal sino que tenemos que adaptarnos a las peculiaridades de nuestro alumnado.

Simplemente se exponen un conjunto de ejemplos de actividades que se pueden hacer tanto en el día a día como en sesiones dedicadas única y exclusivamente a estimulación basal.

Hay que tener en cuenta que en el desarrollo de todas las actividades que se exponen a continuación hay que prestar atención a las respuestas que nos facilita el alumnado, pues ellos son los que nos marcarán los límites que no debemos traspasar, así como su agrado o desagrado a la actividad.

Para trabajar el **área somática** podemos usar cremas y aceites corporales para masajear y estimular diferentes partes del cuerpo del alumnado con y sin los productos. La actividad sería la siguiente:

- Colocar al individuo de manera cómoda y con las extremidades descubiertas en un colchón o colchoneta en el suelo.
- Empezar a hacer un masaje con nuestras manos sin crema o aceite por diferentes partes del cuerpo, teniendo en cuenta el principio modulante de simetría.
- Repetirlo pero esta vez con aceite o crema.



Se pueden añadir otros materiales como secadores, ventiladores y cualquier otro objeto que pueda hacernos sentir algún estímulo en la piel.

Hay que tener en cuenta que se debe controlar la temperatura de la sala o habitación para evitar que pasen frío.

Algunas ideas para trabajar el **área vestibular** serían en parques con columpios aptos para sillas de ruedas o en forma de cesta, donde se pueda tumbar completamente al alumno/a. La actividad que se propone es la siguiente:

- Meter la silla/persona en el columpio.
- Jugar con la velocidad, la fuerza y la intensidad del empujón.
- Se podría usar música y empujar el columpio siguiendo el ritmo de esta.



Si no hay columpios de este tipo en la zona también se pueden usar hamacas, una manta cogida por dos profesionales o incluso con la grúa para levantarlos, así también se podría trabajar con la altura.

Finalmente, para el **área vibratoria**, podemos usar instrumentos de percusión o utensilios vibratorios como cepillos de dientes eléctricos.

Con los instrumentos, lo ideal sería lo siguiente:

- Situar el instrumento de percusión delante del alumnado, a su alcance para que pueda tocarlo (sin necesidad de hacer ningún sonido o ruido).



- Comenzar a producir sonidos diversos de manera suave.
- Cambiar de ritmos, de intensidad y trabajar también con el silencio. Si es posible, siempre es aconsejable dejar que ellos mismos produzcan también sonidos.

Con el cepillo de dientes se podrían hacer las siguientes actividades:

- Colocar al alumno/a en una posición que le permita movilidad, por ejemplo, una colchoneta en el suelo.
- Aplicar el aparato por diferentes partes del cuerpo e ir cambiando la intensidad de la vibración. También podemos dejar que lo cojan ellos y experimenten con la vibración.



Para la actividad con el instrumento sería necesario disponer de una habitación o espacio lo más silencioso posible. También hay que tener en cuenta que los sonidos demasiado fuertes pueden ser desagradables para algunos y, por lo tanto, hay que prestar especial atención a sus respuestas para ver dónde ponen los límites de la actividad.

3. INDAGUEMOS EN LA ESTIMULACIÓN BASAL

Si es tan importante la Estimulación Basal, ¿por qué casi nadie ha oído hablar de ella?

La EB es muy útil en muchos ámbitos de la vida de las personas con pluridiscapacidad pero centrándonos en educación, como ayuda a desarrollar las diferentes áreas básicas de la persona y a que esta esté más presente, ayuda a mejorar la comunicación con el alumnado. Estos están más dispuestos a recibir y, por lo tanto, a retener más información. Con la EB se promueve la comunicación, la interacción con el entorno y el desarrollo de la persona con la que se trabaja.

Desgraciadamente, en España es un recurso poco conocido y utilizado. En 2018 nació la Asociación para el Desarrollo de Basale Stimulation gracias a Barbara Roller y Carlos Pérez, que formaron un grupo de 10 profesionales de diferentes ámbitos, y desde 2019 se imparten jornadas de ámbito estatal que giran entorno a la práctica de EB en los ámbitos de pedagogía, daño cerebral y geriatría.

Aun así, la mayoría de estudios e información sobre estimulación basal están en alemán y francés. Es por eso que aún no es común ver centros que la usen y se beneficien de ella, más allá de algunos concretos que trabajan con la asociación, como pueden ser los centros Aspace, que se encuentran en diferentes ciudades de toda España.

CONCLUSIONES

En definitiva, lo que hay que tener claro es que la Estimulación Basal ayuda a las personas con pluridiscapacidad a que puedan percibir mejor el entorno, experimentar, entender y orientarse, que es la clave para poder conseguir una autorregulación emocional y poder comunicarse de manera más efectiva, ya que se procura fomentar vivencias que aporten seguridad y confianza a la persona, integrar experiencias del mundo exterior y buscar entre alumno y profesional un medio de comunicación común y eficiente para poder reconocer y expresar sentimientos.

Es por eso que hay que seguir haciendo un trabajo de divulgación y concienciación de los múltiples beneficios que tiene la Estimulación Basal en diferentes ámbitos de las personas con pluridiscapacidad pero también en personas sin ningún tipo de impedimento. Para el desarrollo del alumnado de cursos de infantil también puede tener infinidad de beneficios.

Con un poco de trabajo y esfuerzo, algún día se podrá conseguir el objetivo de trabajar en cualquier tipo de aula con Estimulación Basal.

REFERENCIAS

- Aspace Bizkaia (n.d.) Orientaciones para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Documento proporcionado por Aspace Bizkaia.
- Flores, C. (2018). Pluridiscapacidad en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión*, 5 (1), 115-114.
- Fröhlich, A. (1982). Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes.
- Pérez, C. (1999) *La estimulación basal en la educación*. CEE Balmes II, Barcelona.
- Pérez, C. (2020). Estimulación basal en la red, Rev.1.0
- Piñol, R. (2004). *L'estimulació basal al parvulari d'educació especial: pla de treball anual*. Aspace Barcelona.
- Póo, P. (2008). *Parálisis cerebral infantil*. Hospital Sant Joan de Déu, Barcelona.
- Roller, B. (1999). *L'estimulació basal i la importància de la comunicació per el procés de la individualització*. Editorial Balmes II, Barcelona.

Las redes sociales como herramienta de enseñanza-aprendizaje

Ana Sánchez Gómez

Grado en Biotecnología y Máster en Formación del Profesorado

El artículo destaca el papel cada vez más importante de las redes sociales en la educación. Estas plataformas ofrecen beneficios como acceso instantáneo a información y recursos, interacción y colaboración entre estudiantes y docentes, personalización del aprendizaje y desarrollo de habilidades digitales. Sin embargo, también plantean desafíos como la privacidad, la brecha digital y la gestión del tiempo. Para superar estos desafíos, se recomienda establecer normas, promover la alfabetización digital y equilibrar el uso de redes sociales con otras actividades educativas. En general, se destaca que el uso adecuado de las redes sociales puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al crear un entorno seguro y colaborativo para los estudiantes.

Palabras clave: redes sociales, educación, recursos, innovación, seguridad

The article highlights the increasingly important role of social networks in education. These platforms offer benefits such as instant access to information and resources, interaction and collaboration between students and teachers, personalization of learning, and development of digital skills. However, they also pose challenges such as privacy, the digital divide, and time management. To overcome these challenges, it is recommended to establish norms, promote digital literacy and balance the use of social networks with other educational activities. In general, it is highlighted that the proper use of social networks can improve the teaching-learning process by creating a safe and collaborative environment for students.

Keywords: social networks, education, resources, innovation, security

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA

En la era digital en la que vivimos, las redes sociales han revolucionado la forma en que nos comunicamos, compartimos información y nos relacionamos con los demás. No es sorprendente que estas plataformas también hayan encontrado su camino hacia el ámbito educativo. Las redes sociales, que antes se consideraban principalmente como herramientas de entretenimiento, han evolucionado para convertirse en valiosas herramientas de enseñanza-aprendizaje. En este artículo, exploraremos cómo las redes sociales pueden ser aprovechadas de manera efectiva en el contexto educativo.

1.2. IMPORTANCIA DE LAS REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN

Las redes sociales ofrecen una serie de beneficios que las hacen especialmente relevantes en el ámbito educativo. En primer lugar, brindan un acceso instantáneo a una gran cantidad de información y recursos educativos. Los estudiantes pueden explorar diversos temas, acceder a material de estudio complementario y encontrar fuentes confiables de información en un entorno interactivo y atractivo.

Además, las redes sociales fomentan la interacción y la colaboración entre estudiantes y docentes. Estas plataformas permiten la comunicación en tiempo real, la discusión de ideas, la resolución conjunta de problemas y el intercambio de conocimientos entre los participantes. Esto facilita la construcción de comunidades de aprendizaje en línea, donde los estudiantes pueden aprender unos de otros y recibir retroalimentación de sus pares y profesores.

Otro aspecto relevante es la capacidad de personalizar el aprendizaje. Las redes sociales ofrecen la posibilidad de adaptar el contenido y la presentación de la información según las necesidades individuales de cada estudiante. Esto permite un enfoque más centrado en el estudiante, donde se pueden proporcionar recursos y actividades personalizados, lo que favorece un aprendizaje más efectivo y significativo.

Finalmente, el uso de redes sociales en la educación contribuye al desarrollo de habilidades digitales. En un mundo cada vez más digitalizado, es esencial que los estudiantes adquieran competencias relacionadas con el uso responsable y crítico de la tecnología. Al utilizar las redes sociales como herramientas educativas, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de búsqueda de información, evaluación de fuentes, comunicación en línea y participación activa en entornos virtuales.

1.3. OBJETIVOS DEL ARTÍCULO

Los objetivos de este artículo son los siguientes:

1. Explorar las diferentes formas en que las redes sociales se están utilizando como herramientas de enseñanza-aprendizaje en la educación actual.
2. Analizar las ventajas y beneficios que las redes sociales pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Identificar los desafíos y consideraciones asociados con el uso de redes sociales en la educación, como la privacidad y la equidad.
4. Proporcionar pautas y recomendaciones para el uso efectivo y responsable de las redes sociales en el contexto educativo.

Al abordar estos objetivos, esperamos brindar una visión clara y completa de cómo las redes sociales pueden mejorar la experiencia educativa y fomentar un aprendizaje más interactivo, colaborativo y personalizado.

2. CONCEPTOS BÁSICOS

2.1. DEFINICIÓN DE REDES SOCIALES

Las redes sociales son plataformas en línea que permiten a las personas conectarse, comunicarse y compartir información con otros individuos o grupos que comparten intereses, actividades o relaciones. Estas plataformas proporcionan herramientas y funcionalidades que facilitan la creación de perfiles de usuario, la publicación de contenido, la interacción con otros usuarios mediante comentarios, mensajes o reacciones, y la formación de comunidades en línea.

2.2. TIPOS DE REDES SOCIALES MÁS UTILIZADAS EN EDUCACIÓN

En el ámbito educativo, se utilizan diversos tipos de redes sociales que se adaptan a diferentes propósitos y necesidades. Algunos de los tipos de redes sociales más utilizadas son:

1. Redes sociales generales: Incluyen plataformas como Facebook, Twitter e Instagram, que son ampliamente utilizadas en todo tipo de contextos. Estas redes sociales pueden ser aprovechadas para crear comunidades educativas, compartir recursos y promover la interacción entre estudiantes y docentes.

2. Plataformas de aprendizaje en línea: Existen redes sociales específicamente diseñadas para la educación, como Edmodo, Schoology y Moodle. Estas plataformas ofrecen funcionalidades educativas más avanzadas, como la creación de aulas virtuales, la asignación y entrega de tareas, la evaluación y la comunicación entre estudiantes y docentes.
3. Redes sociales académicas: Son plataformas como ResearchGate y Academia.edu, que se centran en la colaboración y la difusión de investigaciones y conocimientos académicos. Estas redes permiten a los investigadores, profesores y estudiantes compartir y acceder a publicaciones científicas, establecer conexiones académicas y participar en debates y discusiones.

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS REDES SOCIALES EDUCATIVAS

Las redes sociales educativas comparten algunas características comunes que las distinguen de las redes sociales tradicionales. Estas características incluyen:

1. Privacidad y seguridad: Las redes sociales educativas suelen contar con medidas de privacidad y seguridad más rigurosas para proteger la información personal de los usuarios y garantizar un entorno seguro de aprendizaje.
2. Funcionalidades educativas: Estas plataformas están diseñadas para facilitar la interacción y colaboración en entornos educativos. Ofrecen características como la creación de grupos de estudio, la publicación de contenido educativo, la entrega de tareas y la retroalimentación.
3. Organización del contenido: Las redes sociales educativas permiten organizar y etiquetar el contenido de manera que sea fácilmente accesible y buscable. Esto facilita a los estudiantes encontrar recursos relevantes, participar en discusiones específicas y acceder a materiales de estudio específicos.
4. Evaluación y seguimiento: Algunas redes sociales educativas incluyen herramientas de evaluación y seguimiento que permiten a los docentes realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes, evaluar su participación y desempeño, y proporcionar retroalimentación individualizada.
5. Integración con otras herramientas: Las redes sociales educativas suelen integrarse con otras herramientas digitales, como sistemas de gestión del aprendizaje, plataformas de videoconferencia y aplicaciones colaborativas, para brindar una experiencia de aprendizaje más completa y cohesionada.

Estas características hacen que las redes sociales educativas sean herramientas versátiles y eficaces para promover el aprendizaje interactivo, colaborativo y centrado en el estudiante.

3. VENTAJAS DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA

3.1. ACCESO A INFORMACIÓN Y RECURSOS EDUCATIVOS

Una de las principales ventajas es el acceso inmediato a una amplia gama de información y recursos educativos. A través de estas plataformas, los estudiantes pueden explorar diferentes temas, investigar nuevas ideas y acceder a materiales complementarios, como artículos, videos, infografías y documentos académicos. Las redes sociales también permiten a los educadores compartir enlaces a sitios web relevantes, recursos didácticos y bibliografía recomendada, enriqueciendo así el contenido del curso y ampliando las oportunidades de aprendizaje.

3.2. INTERACCIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES

Las redes sociales fomentan la interacción y colaboración activa entre estudiantes y docentes. Estas plataformas permiten a los estudiantes hacer preguntas, plantear dudas y participar en debates relacionados con el contenido del curso. Los docentes, por su parte, pueden brindar orientación, aclarar conceptos, proporcionar retroalimentación y facilitar discusiones en línea. Esta interacción en tiempo real fomenta la participación activa de los estudiantes, promueve la construcción de conocimiento colectivo y mejora la comprensión de los temas estudiados.

3.3. PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las redes sociales ofrecen la posibilidad de personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales de cada estudiante. Estas plataformas permiten adaptar el contenido, las actividades y la presentación de la información para satisfacer las preferencias y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Los educadores pueden proporcionar recursos y actividades específicas a través de publicaciones personalizadas, mensajes privados o grupos temáticos. Esta personalización del aprendizaje facilita una experiencia educativa más relevante y significativa, lo que mejora la motivación y el rendimiento académico.

3.4. DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES

El uso de redes sociales como herramienta de enseñanza-aprendizaje contribuye al desarrollo de habilidades digitales indispensables en el mundo actual. Los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su alfabetización digital, aprender a utilizar herramientas tecnológicas de forma efectiva y adquirir competencias relacionadas con la comunicación en línea, la colaboración virtual y la ciudadanía digital responsable. Además, las redes sociales educativas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de búsqueda de información, evaluación crítica de recursos en línea y construcción de una identidad digital profesional.

4. EJEMPLOS DE USO DE REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN

4.1. COMPARTIR CONTENIDO EDUCATIVO

Las redes sociales ofrecen una plataforma ideal para compartir contenido educativo de manera rápida y accesible. Los educadores pueden utilizar estas plataformas para publicar enlaces a artículos, videos, infografías, presentaciones u otros recursos relevantes para el tema que se está estudiando. Los estudiantes pueden acceder a este contenido, comentarlo, compartirlo con sus compañeros y ampliar así sus conocimientos. Esta práctica fomenta el aprendizaje autónomo y facilita la exploración de diferentes perspectivas y enfoques sobre un tema en particular.

4.2. CREACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las redes sociales permiten crear comunidades de aprendizaje en línea donde estudiantes y docentes pueden interactuar, compartir ideas y colaborar de manera más amplia. Los grupos o páginas específicas para un curso o asignatura pueden servir como espacios virtuales para discutir conceptos, plantear preguntas, intercambiar recursos y debatir sobre temas relacionados con el currículo. Estas comunidades fomentan el sentido de pertenencia, la participación activa y el apoyo mutuo entre los miembros, creando un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

4.3. REALIZACIÓN DE PROYECTOS COLABORATIVOS

Las redes sociales ofrecen un entorno propicio para la realización de proyectos colaborativos entre estudiantes. A través de estas plataformas, los estudiantes pueden trabajar juntos en la creación de presentaciones, documentos compartidos, videos o cualquier otro tipo de proyecto que requiera la colaboración de múltiples participantes.

Pueden utilizar funciones como la edición en tiempo real, los comentarios y las notificaciones para coordinar sus esfuerzos, revisar el trabajo de sus compañeros y contribuir de manera conjunta a la finalización exitosa del proyecto. Esta colaboración promueve habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la distribución equitativa de tareas.

4.4. RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA

Las redes sociales facilitan la retroalimentación y la evaluación formativa entre docentes y estudiantes. A través de comentarios, mensajes privados o publicaciones en grupo, los docentes pueden proporcionar retroalimentación individualizada, aclarar dudas y ofrecer sugerencias de mejora a los estudiantes. Del mismo modo, los estudiantes pueden realizar preguntas, solicitar aclaraciones o compartir sus inquietudes con sus docentes. Esta interacción en línea permite un flujo constante de retroalimentación y ayuda a los estudiantes a comprender sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo así un aprendizaje continuo y personalizado.

4.5. FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Las redes sociales ofrecen múltiples herramientas que fomentan la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes. Por ejemplo, los educadores pueden utilizar encuestas en línea para recopilar opiniones y perspectivas de los estudiantes sobre un tema determinado. También pueden plantear preguntas abiertas en publicaciones o foros de discusión para promover el pensamiento crítico y el análisis de diferentes puntos de vista. Estas actividades estimulan la participación de los estudiantes, fomentan el debate y les permiten desarrollar habilidades de pensamiento crítico y argumentación.

4.6. APRENDIZAJE INFORMAL Y CONEXIÓN CON EXPERTOS

Las redes sociales brindan a los estudiantes la oportunidad de acceder a conocimientos y conectarse con expertos en diferentes campos. Pueden seguir a profesionales, investigadores o líderes de opinión en áreas de su interés y aprender de sus publicaciones y contenido compartido. Esto amplía su perspectiva y les permite estar al tanto de los avances y tendencias en diferentes disciplinas. Además, pueden participar en chats o entrevistas en vivo con expertos a través de plataformas de redes sociales, lo que les brinda una experiencia de aprendizaje en tiempo real y la posibilidad de hacer preguntas directamente a profesionales destacados en su campo de estudio.

5. DESAFIOS Y CONSIDERACIONES

5.1. PRIVACIDAD Y SEGURIDAD EN LAS REDES SOCIALES EDUCATIVAS

Uno de los principales desafíos al utilizar redes sociales en la educación es garantizar la privacidad y seguridad de los estudiantes. Es fundamental establecer políticas claras de privacidad y asegurarse de que se cumplan las regulaciones de protección de datos. Los educadores deben educar a los estudiantes sobre la importancia de proteger su información personal y utilizar configuraciones de privacidad adecuadas. Además, es esencial seleccionar plataformas que cuenten con medidas de seguridad robustas, como el cifrado de datos y la autenticación de usuarios, para evitar el acceso no autorizado a la información y proteger la identidad de los estudiantes. También es importante monitorear de cerca la actividad en las redes sociales para detectar posibles riesgos y actuar rápidamente en caso de incidentes de seguridad.

5.2. ACCESO Y EQUIDAD EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES

Otro desafío importante es garantizar el acceso y la equidad en el uso de las redes sociales educativas. No todos los estudiantes tienen igual acceso a Internet o dispositivos tecnológicos, lo que puede generar brechas digitales y limitar la participación de algunos estudiantes. Los educadores deben considerar estrategias para abordar estas desigualdades, como proporcionar acceso a dispositivos en el aula, facilitar el acceso a Internet en entornos desfavorecidos y ofrecer alternativas offline para aquellos que no puedan acceder a las redes sociales en línea. Es esencial asegurarse de que todas las opciones de participación estén disponibles para todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica. Además, los educadores deben tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes y garantizar que las redes sociales utilizadas sean inclusivas y accesibles para todos.

5.3. GESTIÓN DEL TIEMPO Y DISTRACCIONES

El uso de redes sociales en la educación puede plantear desafíos en términos de gestión del tiempo y distracciones. Las redes sociales pueden ser adictivas y pueden desviar la atención de los estudiantes de los objetivos de aprendizaje. Los educadores deben establecer pautas claras sobre el uso adecuado de las redes sociales durante las actividades educativas y fomentar la autorregulación de los estudiantes. Esto implica

enseñarles a utilizar las redes sociales de manera responsable y consciente, estableciendo horarios dedicados específicamente al aprendizaje y minimizando las distracciones. También es importante equilibrar el uso de las redes sociales con otras actividades educativas y promover la conciencia sobre la importancia de una gestión eficaz del tiempo en línea. La educación sobre el uso responsable de las redes sociales y la conciencia de las distracciones potenciales son fundamentales para maximizar los beneficios educativos de estas plataformas.

5.4. ÉTICA Y COMPORTAMIENTO EN LÍNEA

El uso de las redes sociales en la educación plantea desafíos éticos y de comportamiento en línea. Los educadores deben enseñar a los estudiantes sobre el respeto, la empatía y la responsabilidad en sus interacciones en línea. Esto implica promover la ciudadanía digital y la conciencia de los derechos y responsabilidades en el entorno digital. Los estudiantes deben aprender a ser críticos con la información que encuentran en las redes sociales y a evaluar su veracidad y fiabilidad. También es importante abordar el tema del ciberacoso y establecer medidas para prevenirlo y abordarlo adecuadamente. Los educadores deben fomentar una cultura de respeto y tolerancia en línea y estar atentos a cualquier comportamiento inapropiado.

6. BUENAS PRÁCTICAS PARA EL USO DE REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

6.1. ESTABLECER PAUTAS Y NORMAS DE COMPORTAMIENTO

Es importante establecer pautas y normas claras de comportamiento al utilizar redes sociales en la enseñanza-aprendizaje. Estas pautas deben abordar aspectos como el respeto mutuo, la participación constructiva, el uso adecuado del lenguaje, la privacidad y la seguridad. Los educadores deben comunicar estas pautas a los estudiantes al inicio del curso y recordarlas periódicamente. Establecer expectativas claras de comportamiento fomenta un ambiente de aprendizaje seguro, respetuoso y propicio para la interacción positiva entre los participantes. Además, se deben establecer protocolos para abordar cualquier situación de acoso, discriminación o comportamiento inapropiado.

6.2. FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y EL RESPETO

Las redes sociales en la enseñanza-aprendizaje deben fomentar la participación activa de los estudiantes y el respeto hacia las opiniones y perspectivas de los demás. Los educadores pueden motivar a los estudiantes a participar en discusiones, plantear preguntas, compartir ideas y brindar retroalimentación constructiva. Es fundamental crear un clima de respeto y valorar la diversidad de opiniones. Al fomentar la participación activa y el respeto, se promueve el aprendizaje colaborativo y se enriquecen las interacciones entre los estudiantes y con el docente. Los educadores pueden utilizar estrategias como el modelado de comportamientos respetuosos, la promoción de la escucha activa y el fomento de la empatía.

6.3. PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y LA CIUDADANÍA DIGITAL

El uso de redes sociales en la enseñanza-aprendizaje ofrece una oportunidad para promover la alfabetización digital y la ciudadanía digital entre los estudiantes. Los educadores deben proporcionar orientación y enseñar a los estudiantes sobre cómo utilizar las redes sociales de manera responsable, crítica y ética. Esto implica educar sobre temas como el manejo de la privacidad, la verificación de fuentes de información, el respeto de los derechos de autor y la promoción de comportamientos positivos en línea. Los estudiantes deben desarrollar habilidades para evaluar la credibilidad de la información, distinguir entre hechos y opiniones, y ser conscientes de su propia identidad digital. Promover la alfabetización digital y la ciudadanía digital ayuda a los estudiantes a ser usuarios conscientes y responsables de las redes sociales, capacitándolos para interactuar de manera segura y ética en el entorno digital. Los educadores pueden incorporar actividades específicas para desarrollar estas habilidades, como la enseñanza de estrategias de búsqueda de información, el análisis de la fiabilidad de fuentes en línea y la discusión de dilemas éticos relacionados con el uso de las redes sociales.

6.4. ESTABLECER UN EQUILIBRIO ENTRE EL USO DE LAS REDES SOCIALES Y OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Si bien las redes sociales pueden ser una herramienta poderosa para la enseñanza-aprendizaje, es importante establecer un equilibrio entre su uso y otras actividades educativas. Los educadores deben planificar cuidadosamente cómo y cuándo utilizar las redes sociales en el contexto del currículo y los objetivos de aprendizaje. Es esencial tener en cuenta el tiempo dedicado a otras actividades importantes, como la lectura de materiales impresos, la participación en discusiones en el aula y la realización de proyectos offline. Al establecer un equilibrio adecuado, se asegura que las redes sociales sean utilizadas como un recurso complementario y enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. CASOS DE ESTUDIO Y EJEMPLOS PRÁCTICOS

7.1. USO DE TWITTER COMO HERRAMIENTA DE MICROBLOGGING EDUCATIVO

El uso de Twitter en la educación ha demostrado ser una herramienta efectiva para fomentar la participación activa y la interacción entre estudiantes y docentes. Los educadores pueden utilizar Twitter como una plataforma de microblogging para compartir enlaces a recursos educativos relevantes, plantear preguntas o desafíos, y promover el debate y la reflexión sobre temas específicos. Además, los estudiantes pueden utilizar Twitter para compartir sus ideas, realizar investigaciones y conectarse con expertos y profesionales en su campo de estudio. El límite de caracteres de Twitter obliga a los participantes a expresar sus ideas de manera concisa y clara, promoviendo la síntesis y la comunicación efectiva. El uso de hashtags específicos permite seguir conversaciones y temáticas relacionadas, creando una comunidad virtual de aprendizaje.

7.2. CREACIÓN DE GRUPOS DE ESTUDIO EN FACEBOOK

Facebook ofrece la posibilidad de crear grupos privados o cerrados donde los estudiantes pueden colaborar, compartir recursos y discutir temas relacionados con su estudio. Estos grupos de estudio permiten a los estudiantes conectarse entre sí, formar comunidades de aprendizaje y colaborar en proyectos conjuntos. Los educadores pueden utilizar estos grupos para proporcionar recursos adicionales, responder preguntas y brindar retroalimentación a los estudiantes. Los grupos de estudio en Facebook también fomentan la participación activa de los estudiantes, ya que pueden publicar preguntas, comentarios o compartir descubrimientos relevantes. Además, la plataforma ofrece la opción de utilizar herramientas adicionales, como encuestas o eventos, para facilitar la organización y la comunicación dentro del grupo.

7.3. USO DE PLATAFORMAS DE VÍDEO EN LÍNEA (COMO YOUTUBE O VIMEO) PARA COMPARTIR TUTORIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

Las plataformas de video en línea, como YouTube o Vimeo, ofrecen una amplia gama de recursos educativos en forma de tutoriales, conferencias, documentales y presentaciones. Los educadores pueden aprovechar estas plataformas para compartir videos educativos creados por ellos mismos o por otros profesionales en el campo.

Estos videos pueden ser utilizados como herramientas complementarias en el aula, permitiendo a los estudiantes acceder a explicaciones visuales y prácticas de conceptos o habilidades específicas. Además, los estudiantes pueden crear sus propios videos para demostrar su comprensión de un tema o presentar proyectos. Las plataformas de video en línea ofrecen la posibilidad de comentar y debatir sobre los videos, lo que fomenta la interacción y la colaboración entre los estudiantes.

7.4. USO DE BLOGS O WIKIS EN LA CREACIÓN DE PROYECTOS COLABORATIVOS

Los blogs y las wikis son herramientas poderosas para la creación de proyectos colaborativos en línea. Los estudiantes pueden utilizar blogs para compartir sus ideas, reflexiones y hallazgos relacionados con un tema específico. Los blogs permiten la interacción a través de comentarios, lo que fomenta la retroalimentación y el diálogo entre los estudiantes. Por otro lado, las wikis son plataformas que permiten la colaboración en tiempo real en la creación y edición de contenido. Los estudiantes pueden trabajar juntos en la elaboración de documentos, investigaciones o presentaciones, aportando sus conocimientos y perspectivas individuales. Los blogs y las wikis promueven el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades digitales, al tiempo que permiten la publicación y difusión de los proyectos finalizados para que otros puedan aprender de ellos.

8. HERRAMIENTAS Y RECURSOS ADICIONALES PARA EL USO DE REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN

8.1. APLICACIONES Y PLATAFORMAS DISEÑADAS ESPECÍFICAMENTE PARA LA EDUCACIÓN

Existen diversas aplicaciones y plataformas diseñadas específicamente para facilitar el uso de redes sociales en el ámbito educativo. Algunas de las más populares incluyen Edmodo y Schoology. Estas herramientas proporcionan entornos virtuales seguros donde los educadores pueden crear clases, compartir recursos, asignar tareas y evaluar el progreso de los estudiantes. Estas plataformas suelen ofrecer características específicas para el ámbito educativo, como foros de discusión, calendarios de tareas, sistemas de calificaciones y la posibilidad de interactuar de forma segura con los estudiantes y los padres. Estas aplicaciones y plataformas facilitan la gestión y organización de las actividades educativas en un entorno en línea, brindando a los educadores herramientas adicionales para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.2. RECURSOS Y GUÍAS PARA EDUCADORES SOBRE EL USO RESPONSABLE Y SEGURO DE LAS REDES SOCIALES EN EL AULA

A medida que las redes sociales desempeñan un papel cada vez más importante en la educación, es fundamental que los educadores estén informados y capacitados sobre el uso responsable y seguro de estas plataformas. Existen numerosos recursos y guías disponibles en línea que brindan orientación específica para los educadores. Estos recursos abordan temas como la privacidad, la seguridad en línea, la protección de datos y la ciudadanía digital. Además, muchos organismos educativos y organizaciones sin fines de lucro ofrecen programas de formación y talleres para educadores, con el objetivo de promover un uso seguro y ético de las redes sociales en el entorno educativo. Al utilizar estos recursos, los educadores pueden adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para proteger a sus estudiantes y fomentar un entorno en línea seguro y positivo.

8.3. INTEGRACIÓN DE HERRAMIENTAS DE GESTIÓN DE CONTENIDOS Y PROGRAMACIÓN DE PUBLICACIONES

Conforme que los educadores utilizan las redes sociales en el entorno educativo, pueden encontrar beneficios en la integración de herramientas de gestión de contenidos y programación de publicaciones. Estas herramientas les permiten planificar y programar las publicaciones en redes sociales con anticipación, lo que facilita la organización y la consistencia en la difusión de contenido educativo. Al utilizar estas herramientas, los educadores pueden programar publicaciones para compartir recursos, anuncios o recordatorios de tareas, incluso cuando no están en el aula. Además, las herramientas de gestión de contenidos permiten organizar y categorizar el contenido compartido, lo que facilita su búsqueda y acceso posterior. Al optimizar la experiencia en redes sociales con estas herramientas, los educadores pueden ahorrar tiempo y maximizar su eficiencia en el uso de las redes sociales en el entorno educativo.

9. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL USO DE REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN

9.1. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL USO DE REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

La evaluación de la efectividad del uso de redes sociales en el aprendizaje de los estudiantes puede realizarse a través de diferentes métodos. Algunas estrategias comunes incluyen la observación directa de la participación y el compromiso de los estudiantes en las actividades en línea, la revisión de las interacciones y discusiones en las redes sociales, y la recopilación de retroalimentación de los propios estudiantes. Además, se pueden utilizar instrumentos de evaluación como cuestionarios, encuestas o rúbricas para medir aspectos específicos, como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades o la satisfacción general de los estudiantes. Estos métodos permiten a los educadores obtener información sobre la efectividad del uso de redes sociales en el aprendizaje y realizar ajustes o mejoras en su implementación.

9.2. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS PARA MEDIR EL IMPACTO DEL USO DE REDES SOCIALES EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

La recolección y análisis de datos desempeñan un papel fundamental en la evaluación del impacto del uso de redes sociales en los resultados educativos. Los educadores pueden utilizar diversas herramientas y técnicas para recopilar datos, como registros de actividad en las redes sociales, resultados de pruebas o evaluaciones, comentarios de los estudiantes y análisis de la participación en las actividades en línea. Estos datos pueden analizarse cuantitativa y cualitativamente para identificar patrones, tendencias y resultados relacionados con el uso de las redes sociales. El análisis de datos puede proporcionar información sobre el rendimiento académico de los estudiantes, el nivel de participación y compromiso, el desarrollo de habilidades específicas y otros indicadores relevantes. Esta información permite evaluar el impacto del uso de redes sociales en los resultados educativos y tomar decisiones informadas sobre la mejora continua del enfoque pedagógico.

9.3. ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN Y MEJORA CONTINUA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE REDES SOCIALES EN EL AULA

La retroalimentación y la mejora continua son componentes clave en la implementación exitosa de las redes sociales en el aula. Los educadores pueden utilizar estrategias como encuestas, entrevistas o grupos de enfoque para recopilar la retroalimentación de los estudiantes y otros actores involucrados. Esta retroalimentación puede proporcionar información valiosa sobre la efectividad de las actividades en redes sociales, las preferencias de los estudiantes, los desafíos encontrados y las áreas de mejora. Al recibir esta retroalimentación, los educadores pueden ajustar su enfoque pedagógico, adaptar las actividades en línea, brindar mayor apoyo o implementar cambios necesarios para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La mejora continua implica un ciclo constante de evaluación, ajuste y refinamiento en la implementación de las redes sociales en el aula, lo que permite optimizar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El uso de redes sociales en la educación ofrece numerosas oportunidades y beneficios. Estas plataformas permiten el acceso a información y recursos educativos, fomentan la interacción y colaboración entre estudiantes y docentes, y contribuyen al desarrollo de habilidades digitales. Las redes sociales educativas tienen características especiales que las hacen adecuadas para el entorno educativo, como medidas de privacidad y seguridad, funcionalidades educativas avanzadas y la integración con otras herramientas digitales.

Al utilizar las redes sociales en la educación, los educadores pueden compartir contenido educativo, crear comunidades de aprendizaje, realizar proyectos colaborativos, brindar retroalimentación y evaluación formativa, fomentar la participación activa y el pensamiento crítico, y permitir el aprendizaje informal y la conexión con expertos. Sin embargo, también existen desafíos importantes que deben abordarse, como la privacidad y seguridad de los estudiantes, la brecha digital, el manejo del tiempo y las distracciones, y la promoción de la ética y el comportamiento en línea.

Para aprovechar al máximo el potencial de las redes sociales en la educación, es necesario establecer pautas y normas de comportamiento, fomentar la participación activa y el respeto, promover la alfabetización digital y la ciudadanía digital, y equilibrar el uso de las redes sociales con otras actividades educativas.

Además, existen diversas aplicaciones prácticas del uso de redes sociales en la educación, como el uso de Twitter como herramienta de microblogging, la creación de grupos de estudio en Facebook, el uso de plataformas de vídeo en línea para compartir recursos educativos, y el uso de blogs o wikis en proyectos colaborativos.

Para evaluar y dar seguimiento al uso de redes sociales en la educación, es posible utilizar métodos de evaluación como la observación directa, la revisión de interacciones en redes sociales y la recopilación de retroalimentación de los estudiantes. También es importante recopilar y analizar datos para medir el impacto del uso de redes sociales en los resultados educativos, y utilizar estrategias de retroalimentación y mejora continua para optimizar la implementación de las redes sociales en el aula.

En conclusión, el uso de redes sociales en la educación puede transformar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se aborden los desafíos y consideraciones relevantes. Al utilizar estas plataformas de manera efectiva y responsable, los educadores pueden crear un ambiente de aprendizaje colaborativo, seguro y enriquecedor para los estudiantes, preparándolos para la sociedad digital en la que vivimos.

REFERENCIAS

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1130-1161.
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676.
- Junco, R., Elavsky, C. M., & Heiberger, G. (2013). Putting twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement, and success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273-287.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2), 139-151.
- Selwyn, N., & Grant, L. (2009). Learning to save, saving to learn? The use of social networking sites by rural Cambodian students. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 313-325.
- Trust, T., & Krutka, D. G. (2013). Antecedents and outcomes of teacher social media use. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434.

¿POR QUÉ ES HOY MÁS NECESARIO QUE NUNCA LA EDUCACIÓN EN LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO?

Una aproximación a nivel pedagógico visual y de educación en valores democráticos

David Núñez Arango

Máster en Educación Secundaria y Formación Profesional, especialidad en Economía y FOL

Con este trabajo nos hemos encuadrado dentro de las propuestas de fomento en la escuela de herramientas de pensamiento de orden superior, en este caso en concreto del constructo pensamiento crítico, que ven como un gran reto para la salud intelectual de los jóvenes a nivel individual, y de la democracia a nivel social, la desmedida difusión de las pantallas y el auge del subjetivismo sobre los hechos y los datos. Realizamos una investigación de tipo descriptiva, para primero ver de donde nace la demanda educativa en herramientas del pensamiento, y segundo ver qué factores sociales amenazan el juicio crítico, prestando especial atención al caso de los jóvenes en edades de secundaria.

Palabras clave: Pensamiento Crítico; Herramientas del pensamiento; Educación;

The present paper belongs to the proposals for promotion of higher-order thinking tools in the school, in this specific case the concept of critical thinking (CT), which we see as a great challenge for the intellectual health of young people at an individual level, and to the democracy at a social level, caused by the excessive diffusion of the screens, and the upswing of subjectivism at the expense of the facts and data. We carried out a descriptive investigation, to first see from where the educational demand of thinking tools comes from, and secondly, to see what social factors threaten critical judgment, paying special attention to the case of high school age youth.

Keywords: Critical Thinking ; Thinking tools ; Education

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un contexto social que apela constantemente al pensamiento crítico como solución a grandes males que nos aquejan a nivel social, y se nos pide a los educadores ayuda para formar a las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas para que tengan herramientas para discernir la información veraz de la falaz, pero cabe preguntarse ¿realmente estamos en una situación en la que peligre el pensamiento autónomo y racional tal y como se escucha en la calle? ¿qué es lo que está en juego? ¿qué papel juegan las nuevas tecnologías en todo esto? ¿facilitan la autonomía del juicio o más bien la enturbian? ¿están los jóvenes en una situación de especial vulnerabilidad?

En el presente documento abordamos todas estas interesantes cuestiones de una y otra forma, en un primer momento analizaremos cómo y de dónde nace la demanda de la educación en habilidades del pensamiento y porque es necesario la implementación de actividades de enseñanza-aprendizaje de habilidades de pensamiento crítico desde una perspectiva ética y como esta, se está manifestando en exigencias concretas desde el ordenamiento legal vigente en España en el presente año 2023. A continuación, veremos el rol que las pantallas están teniendo sobre los elementos nucleares del pensamiento crítico a nivel individual, a través de la revisión de varios autores que han estudiado profusamente el tema. Seguidamente analizaremos el fenómeno a nivel colectivo, estudiando el caso de dos países donde la falta de pedagogía en pensamiento crítico visual ha resultado en dramáticas consecuencias para la salud democrática de los mismo. Y por último, nos acercaremos a la realidad social de los países occidentales, en concreto a la realidad española, para examinar la situación de los jóvenes en edad escolar.

2. EL NACIMIENTO DE UNA NECESIDAD EDUCATIVA

Uno de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI que podemos encontrar en el popularmente conocido como “Informe Delors” (Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI) (Delors, 1996), es aprender a conocer, o lo que es lo mismo, aprender a aprender. En la actualidad cada vez se requiere una mayor especialización en los puestos de trabajo, la sociedad actual demanda mayores y más profundos conocimientos técnicos para poder acceder a puestos de trabajo, donde antes eran precisos unos saberes más operativos o rutinarios, (Rammert, 2001), con la llegada e implementación de la informática en todos los aspectos de la sociedad, se ha acelerado el proceso de eliminación de puestos de trabajo fácilmente reproducibles por un algoritmo, que se ha venido sucediendo desde la irrupción de la Revolución Industrial, se habla que estamos viviendo una tercera revolución industrial, en este caso tecnológica, liderada desde la ciencia de la computación y la informática. (Rifkin, 2011)

Esto sumado a que los niveles de vida en los últimos siglos en Occidente han ido mejorando exponencialmente (Pinker, 2018), tenemos esperanzas de vida más larga, tenemos una nueva concepción de la infancia, nos hemos inventado el concepto de adolescente, idea desconocida para las sociedades anteriores al siglo XX (Freixa, 2006), esto ha permitido al ser humano, a tener en especial estima a la primera y la más especial de las etapas del desarrollo humano – la infancia, entendida esta como el período que abarca desde los 0 hasta los 18 años - edad que aceptamos por convención social como inicio de la adultez. Esta primera etapa es la más decisiva en el devenir de todas las esferas de la vida de todo ser humano, puesto que en ella se desarrolla en gran medida todas y cada una de las capacidades, conocimientos y habilidades que vamos a tener a lo largo de toda nuestra vida, por suerte, no todo está determinado con la infancia, siempre hay lugar para la mejorar de las características personales, pero será durante la infancia cuando se configure la situación basal del carácter humano (Piaget, 1996).

Por tanto, las sociedades modernas han decidido razonablemente dedicar más recursos y años a la educación de su prole, más concretamente, durante los últimos 65 años, la tasa mundial de alfabetización aumentó un 4 % cada 5 años, del 42 % en 1960 al 86 % en 2015 (Ortiz-Ospina, 2016), por lo que se trata de una tendencia generalizada en todo el mundo como muestran las Figuras 1. y 2., en el caso concreto de España, como se puede observar en la Figura 3., es a partir de la promulgación de la primera ley de educación en 1857- la conocida como Ley Moyano, que no empezará a despuntar la tasa de alfabetización, (Gabriel, 1997) pasando de cerca de un 20% de población letrada a mediados del siglo XIX, hasta la práctica totalidad en la actualidad, tan sólo 150 años después.

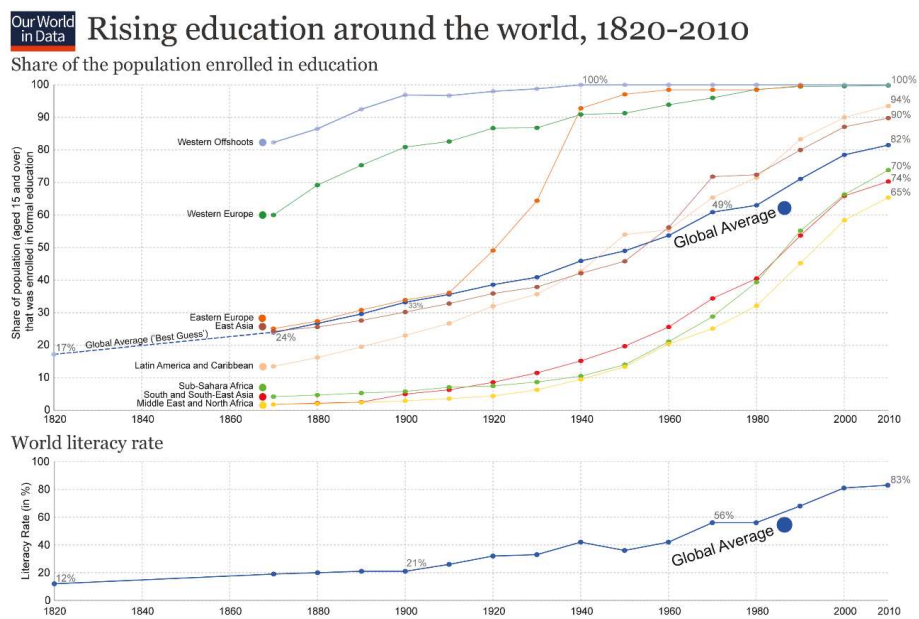


Figura 1. Educación creciente en todo el mundo, 1820-2010. Fuente Van Zanden et al (eds.) (2014). How Was Life?: Global Well-being since 1820. OECD.

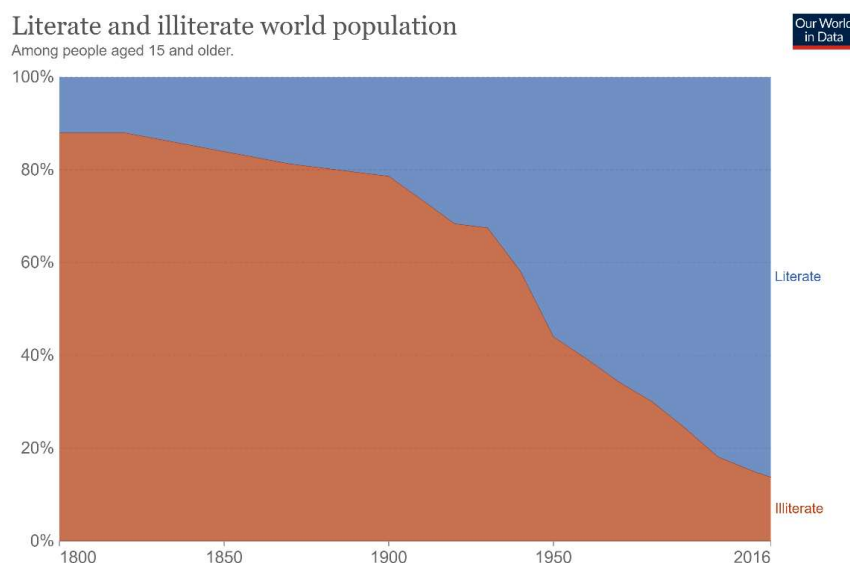


Figura 2. Población mundial alfabetizada y analfabeta. Fuente: Our World in Data based on OECD and UNESCO (2016)

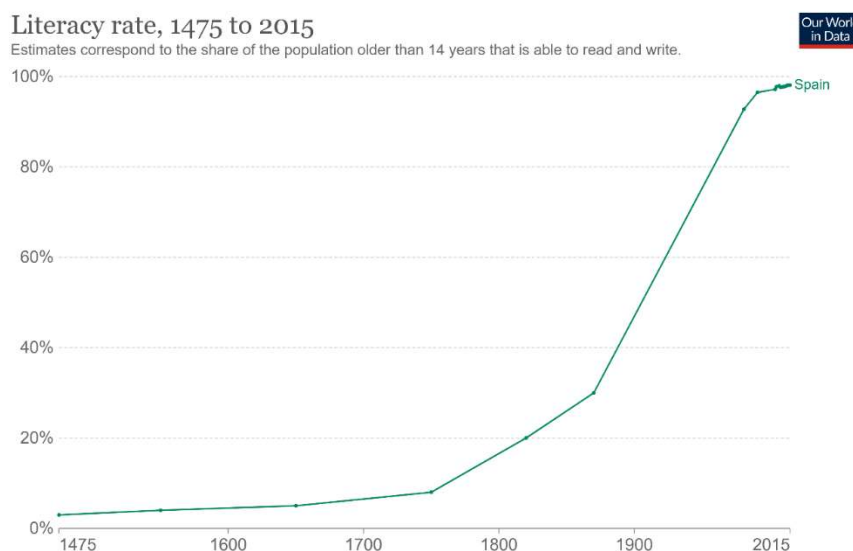


Figura 3. Tasa de alfabetización de 1475 a 2015 en España. Fuente: WDI, CIA World Factbook

Queda patente que cada vez es más necesaria una formación constante, motivada por una exigencia competitiva desde el mercado laboral y un nuevo contexto demográfico. Para poder seguir en continuo aprendizaje es menester que el individuo autodirija su conocimiento, para ello es de gran ayuda el pensamiento crítico para poder aprender más eficientemente, filtrar la información importante de la menos relevante, y por último, para poder razonar adecuadamente. Jacques Delors (1996) señala herramientas mentales concretas que deben ser trabajadas en el aula para facilitar este continuo aprendizaje, a saber, la atención, la memoria y el pensamiento crítico.

El ordenamiento jurídico español en materia de educación se ha hecho eco de estas necesidades propuestas desde organismos internacionales como la UNESCO en el citado informe Delors, o el último informe anual de la OCDE de educación (OCDE, 2019). También hacen referencia a la inclusión de las habilidades del pensamiento racional los programas de creación del Área Europea de Educación (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), 2022). Así como la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave del aprendizaje permanente.

Como consecuencia de ello, en las dos últimas leyes educativas promulgadas en España para la educación secundaria, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE). Y, por otro lado, la Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE). Han incluido de manera determinante en los currículos que desarrollan estos textos legales, objetivos de etapa claramente asociados a aplicaciones del constructo pensamiento crítico, en el sentido de Facione (1990).

En el currículo LOMCE, desplegado en el Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, en el artículo 11. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, los epígrafes e) relativo al empleo de técnicas de pensamiento crítico para utilizar fuentes de información, como consulta y como difusión. Y el epígrafe g) relacionado con el emprendimiento de proyectos, con sentido crítico, planificados, y de mejora continua. (pág. 9)

Y continúa en el artículo 25 del mismo currículo 1105/2014, con los objetivos del Bachillerato, donde en hasta 5 epígrafes menciona diversas áreas concretas en las que el egresado de la secundaria deberá haber demostrado la aplicación de las herramientas del pensamiento crítico, concretamente en los siguientes epígrafes: epígrafe b) relacionado con el desarrollo de la madurez personal y social y la actitud crítica, en abstracto. Epígrafe c) relativo a la valoración crítica de desigualdades y discriminaciones, especial atención a la de género. Epígrafe h) la valoración crítica del pasado histórico. Epígrafe j) que habla de la valoración crítica del papel de la ciencia y la tecnología en la vida contemporánea, y el epígrafe k) relativo al espíritu emprendedor desde criterios críticos. (pág. 20)

Por otra parte, los currículos LOMLOE, desarrollados en el Real Decreto 217/2022, 29 de marzo, para el caso de la ESO, y el Real Decreto 243/2022, 5 de abril, relativo al nivel de Bachillerato, mantienen la estructura precedente LOMCE de objetivos. Sin embargo, hace una incorporación más decidida en cuanto a la perspectiva de educación por objetivos competenciales, al vincular de manera legal, los criterios de evaluación al desempeño de las competencias específicas, siendo estas últimas un conjunto interdisciplinar de descriptores operativos que unen, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias.

Son múltiples las competencias clave con imbricaciones con los ideales del pensamiento crítico, puesto que de una u otra forma propician el desarrollo de la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y metacognición, descritos por Facione (1990). A continuación, en la siguiente tabla 1, vinculamos las competencias clave a cada habilidad del pensador crítico descrito por Facione (1990), el criterio de inclusión en una u otra categoría ha sido la descripción hecha en los descriptores operativos.

Siglas LOMLOE:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia plurilingüe (CP)
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
- Competencia digital (CD)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia emprendedora (CE)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

Habilidad del pensador crítico para Facione (1990)	Competencia Clave que trabaja esta habilidad
Interpretación	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CCEC
Análisis	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CCEC
Evaluación	STEM, CD, CPSAA, CE
Inferencia	STEM, CD, CPSAA
Explicación	CCL, CD, CC
Metacognición	CPSAA

Tabla 1. Relación entre las habilidades del pensamiento crítico y las competencias clave. Elaboración propia a partir de Facione (1990) y RD 217/2022 y RD 243/2022

3. AMENAZAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

3.1. UNA AMENAZA MODERNA PARA LA CAPACIDAD DE PENSAMIENTO CRÍTICO A NIVEL INDIVIDUAL; LAS PANTALLAS

La capacidad de atención está en horas bajas (Madigan et al., 2019), las plataformas digitales están diseñadas de tal forma para captar durante el mayor tiempo posible la atención de los usuarios, mediante la dinámica e infinita exposición de contenido audiovisual (Orlowski, 2020), esto puede parecer paradigmático porque aunque

consumimos más contenidos durante un tiempo más prologando, lo cual nos indicaría mediante un análisis superficial que prestamos más atención, si analizamos en detalle, lo que consumimos no depende en gran medida de la voluntad del usuario - por lo que se pone en duda el deseo de consumo, puesto que son algoritmos diseñados ad hoc, con el objetivo de retener la atención los que en la mayoría de los casos condicionan que se ve y que no (Orlowski, 2020).

Otro rasgo que nos indica que no hay mayor atención, sino adicción a las pantallas, es que pasados unos escasos segundos de una visualización es frecuente olvidar su contenido, (Bermejo, 2014) Además al tratarse de contenidos tan dinámicos, actualizados en cuestión de segundos, el usuario que decida apartar la vista de la pantalla por un momento, tendrá la irremediable sensación de que está dejando de estar al tanto de la actualidad y que se está perdiendo contenido. (Ruiz J. C., 2018)

Por lo que el margen para pararse a reflexionar sobre la propia preferencia de consumir esos medios audiovisuales es escaso. Existe en palabras de Mirzoeff (2003), un claro déficit de pedagogía en cuanto al consumo de contenido audiovisual, no sabemos analizarlo, ni interpretarlo adecuadamente, por lo que no llevamos a cabo un correcto pensamiento crítico visual. Este teórico va aún más allá, opina que el icono de la denominada posmodernidad, no es otro que sino la cultura visual, siendo esta incluso el motor mismo sobre el cual se sostiene el cambio de paradigma de época. En esta misma línea podemos encontrar al filósofo cordobés J.C. Ruiz, que en su artículo "El pensamiento crítico en la hipermodernidad: turbotemporalidad y pantallas" (2018) concluye que, la interpretación posmoderna del tiempo, siempre en constante aceleración y efímero entre un suceso y otro, por decisión de las lógicas del mercado, junto con el excesivo culto actual a la imagen-pantalla, redundan en una devaluación del pensamiento crítico (específicamente el visual) que no encuentra un encaje temporal adecuado, puesto que para detenerse a reflexionar, analizar y contextualizar eficazmente, hacen falta unos tiempos más prologados, que los modos de vida posmodernos no permiten.

Esto implica que, aunque los niveles de vida en términos estadísticos en el mundo no han dejado de aumentar (Pinker, 2018), los pacientes con ansiedad, depresión, desordenes de la atención e hiperactividad, no han dejado también de aumentar relativamente, como muestra el estudio realizado en 2021 en Reino Unido para el NHS (Slee, 2021).

3.2. CONSECUENCIAS A NIVEL SOCIAL, EL CASO DE DOS PAÍSES: BUTÁN Y MYANMAR

A continuación, vamos a exponer dos casos significativos en los cuales analizaremos la amenaza que supone para la democracia la ausencia de pensamiento crítico, potenciada dicha amenaza por el (mal) uso de las redes sociales y de los contenidos que en ellos se publicitan y comparten.

Esto son los casos de los países de Bután y Birmania, ambos países son dos naciones ubicadas en Asia entre dos gigantes, como son: China y la India, el primero en medio de la cordillera del Himalaya y el segundo en la región denominada Sudeste Asiático, cuyas religiones mayoritarias son el budismo.

Bután por su parte, es una monarquía constitucional un tanto peculiar, ya que es famoso por utilizar como indicador principal de progreso desde 1972, la felicidad interior bruta que es un índice alternativo al producto interior bruto, que utilizan el resto de los países del mundo como indicador económico de progreso de referencia.

Este indicador "alternativo" mide 9 variables socioeconómicas como son: Bienestar psicológico, Salud, Educación, Uso del tiempo, Diversidad cultural y resiliencia, Buen gobierno, Vitalidad de la comunidad, Diversidad ecológica y resiliencia, Estándares de vida. (Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI), 2012)

Lo relevante del caso, es que a partir de 1999 con la llegada del nuevo rey al trono; Jigme Singye Wangchuck, tuvieron lugar una serie de medidas aperturistas para occidentalizar el país y abrirlo al exterior, dos de las medidas más significativas fue que permitió ver la televisión y acceder a internet, convirtiéndose en el último país del mundo en poder hacerlo (Suasnavas, 2011). Las consecuencias no se dejaron esperar:

"Las estadísticas oficiales muestran que el crimen, el alcoholismo, la violencia y los embarazos no deseados entre los adolescentes han aumentado después de la llegada de la televisión." (Suasnavas, 2011)

La peor parte se la ha llevado la población más joven, que en este país representa un porcentaje muy mayoritario, como se puede apreciar en la Figura 4. Pirámide poblacional en Bután.

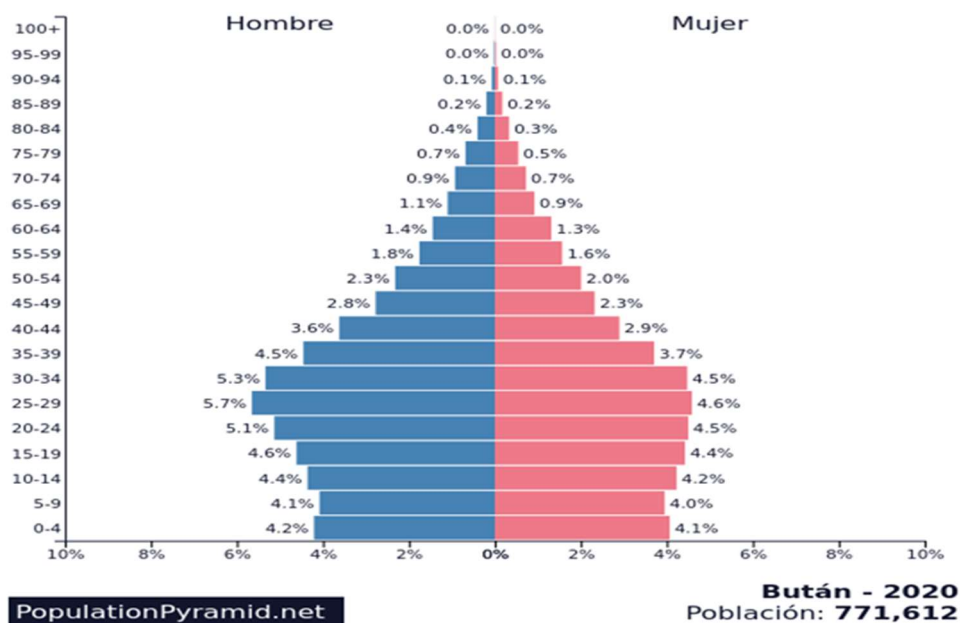


Figura 4. Pirámide poblacional en Bután – 2020. Fuente: popularpyramid.net.

Y es que con el levantamiento del veto, los cambios culturales se han venido sucediendo uno tras otro, por ejemplo, la marihuana que tradicionalmente se había utilizado para alimentar al ganado porcino ha empezado a ser consumida por los más jóvenes, por influjo de la cultura occidental. (Suasnavas, 2011) Los cánones estéticos han cambiado de tal forma, que las mujeres que visten a la manera tradicional son consideradas feas, habiendo gran afluencia en los centros de belleza, para asemejarse a sus referencias occidentales que ven en sus pantallas. (Suasnavas, 2011). Esto no hace más que reafirmar las tesis de (Mirzoeff, 2003) y (Ruiz J. C., 2018) anteriormente expuestas, que sostienen que no estamos suficientemente equipados para utilizar críticamente las herramientas tecnológicas visuales, y son los más jóvenes los peores parados en este problema.

En el caso de Myanmar (Birmania), a la conclusión que podemos llegar es similar, como veremos a continuación. Existía en este país del sudeste asiático un conflicto étnico histórico entre la minoría musulmana, denominados rohingyas (sunní) y la mayoría budista, que se resolvía frecuentemente con disputas territoriales y movimientos migratorios, no obstante, existen registros históricos que prueban que ambos grupos étnicos conviven en el mismo territorio desde el siglo VII. Este caldo de cultivo de confrontación, se vio exacerbado por el contexto de la Segunda Guerra Mundial y los procesos de descolonización británicos que acontecieron en todo el Indostán geográfico y cultural, una vez finalizada la citada Guerra Mundial. (Moreno & Calvillo, 2021). Durante los años 80 y 90 la persecución continuó, a través de la represión burocrática y militar de los sucesivos gobiernos militares del país, se estima que durante este período un total de medio millón de personas abandonaron la nación (Lewa, 2009).

Con la llegada del nuevo milenio, la apertura del país hacia la economía de mercado, y la llegada al poder de partidos aperturistas, las expectativas parecían ser más halagüeñas para los rohingya, no obstante, una serie de altercados liderados por monjes budistas radicalizados y partidos ultranacionalistas, sumado a un nuevo interés económico por las áreas donde tradicionalmente se asentaba la minoría sunní, (Sassen, 2017). Motivaron que en 2017 se desatara de nuevo la barbarie en contra esta etnia, el viejo odio encontró una nueva herramienta tecnológica muy eficaz; las redes sociales, para ejercer lo que tantas veces por desgracia ha hecho la humanidad en su historia, deshumanizar al otro y tratar de hacerlo desaparecer. En las principales redes sociales se sucedieron publicaciones de contenidos desde los principales líderes políticos, religiosos y militares del país culpando a la minoría rohingya de los males que aquejaban al país, inventando noticias falsas para calumniar, en especial en cuanto a la evolución y origen del COVID19 en el país, o simplemente generando propaganda racista, ante la pasividad y silencio de las grandes plataformas. (Lee, 2020)

En palabras de Moreno y Calvillo (2011):

"[Facebook y Twitter] ha sido utilizado como plataforma privilegiada para criminalizar a la minoría rohingya por parte de grupos ultranacionalistas de Myanmar (...). Se les ha negado su nacionalidad, se les han retratado como asesinos, portadores del coronavirus, violadores de niñas..."

Esto generó una atmósfera de ruido y bronca dialectal dirigida desde las élites budistas del país hacia la mayoría popular que normalizaron las soflamas demagógicas y populistas, convirtiendo rápidamente las palabras en hechos violentos, linchamientos públicos y demás atropellos contra la democracia. (Cordero, 2019)

Desde el presente documento no nos atrevemos a afirmar con certeza qué hubiera pasado si las poblaciones de Bután y Myanmar hubieran tenido una sólida formación en razonamiento crítico, en especial en el uso de las nuevas tecnologías. Pero sí que podemos hipotetizar con bastante base documental que los resultados hubieran sido bastante diferentes.

3.3. ¿EN QUÉ SITUACIÓN ESTAMOS EN ESPAÑA EN 2023?

No son solamente dos países asiáticos del mal llamado “Tercer Mundo” que categorizamos altivamente desde Occidente, que no tienen herramientas o nivel cultural-educativo suficiente como para poder interpretar correctamente lo que ven en sus pantallas, en los últimos años abundan las evidencias en los países desarrollados de que el mal uso de las redes sociales está generando sociedades menos críticas con la información, más propensas a la difusión de bulos y dónde la verdad de los hechos cada día importa menos. (Estudio de comunicación & Servimedia, 2018)

Estamos ante una sociedad global, denominada postmoderna, puesto que ante la caída de los grandes relatos o metanarrativas que caracterizaban a las sociedades modernas occidentales como diría J.F Lyotard en la Condición Postmoderna (1987), relatos que en un algún tiempo fueron la religión o determinadas ideologías políticas, que regían desde un punto de vista holístico como debía ser la vida en cada aspecto público y privado desde el nacimiento hasta la muerte del individuo, para la consecución de un bien común mayor, de esta perspectiva totalizante de la existencia humana, dónde la razón jugaba un papel primordial, al ser el instrumento por el cual se podía explicar la realidad natural circundante y al mismo tiempo la herramienta para ponerla bajo control (Gutiérrez, 2015), pasamos a un modelo de pequeños relatos o historias individuales, con multiplicidad de hechos, dónde no existirá un modelo cierto a seguir, se abandona el sentido teleológico de vivir para llegar a un estado de bienestar último, utilizando todo el rato como marco de referencia la citada obra de Lyotard (1987).

Es precisamente esta ausencia de una verdad socialmente aceptada, de valores líquidos (Bauman, 1999) que se enfrenta a la falsedad, lo que hace que la sociedad de la innovación y el progreso contemporánea esté en crisis y totalmente impotente frente a fenómenos “idiotizantes” como el negacionismo, terraplanismo, teorías de la conspiración de toda suerte e índole, que rechazan la aceptación de una verdad objetiva científicista, sustituyéndola por una verdad, ahora denominada posverdad basada en el subjetivismo, dónde las emociones y las creencias personales son fundamento suficiente de validez argumental, sirva como ejemplo para ilustrar este argumento la popular película y tan de actualidad “No mires arriba” (McKay, 2021)

No obstante, desde el presente documento consideramos la crítica de (Carrera, 2018) en la cual apunta que la asunción de un estadio predecesor de la posverdad, parece indicar que hubo un tiempo en el cual la manipulación comunicativa intencional o no, no existiese, lo cual es a todas luces inverosímil. Por eso mismo, centramos el foco de atención no sobre el emisor, si ahora hay o no hay “fake news”, sino sobre las habilidades del receptor para poder interpretar o descodificar el mensaje y poder ver sagazmente los sesgos que el mensaje contenga.

En esta sociedad dónde la información se obtiene cada vez más desde medios digitales y menos desde medios tradicionales como: prensa escrita o radio, y siendo los menores uno de los colectivos que en mayor medida utilizan las redes sociales y los contenidos digitales para su entretenimiento y formación como muestra la Figura 5. Uso de redes, intensidad (horas/día) (IAB Spain, elaborado por Elogia, 2020), son precisamente ellos el colectivo más vulnerable a la desinformación.



Figura 5. Uso de redes. Intensidad (horas/día), en España, en 2020.
Fuente: (IAB Spain, elaborado por Elogia, 2020)

De acuerdo con un reciente estudio conducido desde la Universidad Carlos III sobre la alfabetización mediática en secundaria, el 50% de los alumnos de la ESO no sabe diferenciar entre un titular periodístico falso de uno verdadero. (Herrero E. & La-Rosa, 2021), más concretamente, el 64% de los chicos encuestados no sabría mencionar ni un solo periodista - profesional al cual se le supone ha confirmado la fuente de una información y la ha contrastado con otras fuentes, para probar la veracidad de la esta- En palabras de la investigadora E. Herrero:

“Los estudiantes de la ESO consumen de manera compulsiva material audiovisual, pero sin pausa para digerir los contenidos. Esto hace más fácil que se creen todo por falta de capacidad crítica y de buscar otras fuentes. El influencer se convierte así en fuente de autoridad” (Dpto. Comunicación Universidad Carlos III, 21).

Cabe preguntarse, por tanto, ¿están los influencer siendo rigurosos y objetivos en su exposición de contenidos a las masas de adolescentes que tan fielmente les sigue? Se trata en definitiva de una pregunta retórica para centrar el tema de discusión, pero desde el presente documento observamos con preocupación como se podría estar (mal) influenciando a las generaciones más jóvenes con argumentarios tendenciosos o al menos con información parcial, porque como (Pérez-Torres et al., 2018) señalaron, los youtubers son parte fundamental en la construcción de la identidad de los adolescentes, por lo que, lo que éstos digan importa.

Un ejemplo interesante a este respecto, es como la moral tributaria de los adolescentes se pudo ver condicionada por el debate acaecido a inicios de 2021, tras la marcha de uno de los youtubers españoles con mayor número de seguidores a un vecino paraíso fiscal, este tema fue abordado por la periodista y jefa del departamento de economía del diario digital NIUS en la pieza “Los “youtubers” condicionan la moral tributaria de los jóvenes” (2021), en la cual se entrevistó a un inspector de Hacienda y dos profesores universitarios de sociología, uno de la Universidad Complutense de Madrid y otro de la Autónoma de Barcelona, llegando a la conclusión de que dos de los expertos, consideraron que el ejemplo sucedido con el citado youtuber afectó negativamente a la moral tributaria de los adolescentes al tratarse éste de un modelo de conducta muy observado desde los menores, y opinando la voz autorizada restante, que el caso tiene escasa incidencia en la ideología económica-fiscal de los seguidores, puesto que no hace más que reforzar la opinión ya existente sobre la elevada/baja presión fiscal existente.

CONCLUSIONES

Al comienzo del presente documento lanzábamos una serie de preguntas sobre la situación del pensamiento crítico en la actualidad, reflexionábamos en específico sobre el papel de las nuevas tecnologías y su gran difusión en las manos y mentes de las generaciones más jóvenes.

Con el desarrollo de este trabajo de investigación hemos podido ver que existe desde hace no tantos años, una creciente preocupación por la formación de los miembros más jóvenes de la sociedad, recordar que hace un siglo en España, el porcentaje de población alfabetizada no llegaba al 40% (Ortiz-Ospina, 2016) y que este factor sumado a la tecnificación de los puestos laborales contemporáneos exigen de unas herramientas del pensamiento de orden superior (Rammert, 2001), como es el caso del pensamiento crítico. No sólo los agentes sociales demandan una creciente formación específica de herramientas del pensamiento, organismos internacionales como la UNESCO, OCDE o la UE llevan varios años proponiendo a los países que lleven a cabo programas educativos concretos para potenciar las herramientas educativas útiles para el presente y el día de mañana. El ordenamiento jurídico español en materia educativa se ha hecho eco de estas demandas y lo ha concretado en las últimas dos leyes educativas, la LOMCE y la LOMLOE. En este trabajo hacemos una sugerencia de la vinculación de las competencias clave con herramientas del pensador crítico según Facione (1990), a partir de los descriptores operativos.

En otro orden de cosas, hemos podido comprobar cómo nos encontramos en una situación adversa para el pensamiento reflexivo pausado y de carácter racional (Ruiz, 2018) (Mirzoeff, 2003). Además, con los ilustrativos ejemplos mostrados de Bután y Birmania, observamos como vivimos en una sociedad donde el relato, las emociones y las creencias personales priman sobre el análisis argumental, factual y evidencial. No siendo un fenómeno exclusivo del sudeste asiático, sino una tendencia global presente también en los países occidentales. (Gutiérrez, 2015) (Lyotard, 1987) (McKay, 2021). Y por último, nos acercamos más en concreto a la realidad española de alumnos de la ESO, e identificamos con temor como los datos revisados parecen indicar una falta de interés por el pensamiento crítico Herrero E. & La-Rosa, L. (2021), basándose la fuente de información principal en youtubers, en lugar de profesionales de la información, a los que se les supone al menos la supeditación a un código deontológico y la comprobación de las fuentes.

Una vía de investigación a futuro es comprobar como la última ley educativa – la LOMLOE - cuyo currículo apenas ha entrado en vigor en los cursos impares del presente curso académico 2022-2023, impacta sobre las herramientas de pensamiento crítico de los jóvenes en edades comprendidas de educación secundaria, para poder comprobar la efectividad de los objetivos propuestos a este respecto.

REFERENCIAS

Libros

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. Barcelona.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*.
- Herrero E. & La-Rosa, L. (2021). La alfabetización mediática en secundaria: transversalidad y voluntad. In J. y. Sussi de Oliveira, *Cultura, economía y educación: nuevos desafíos en la sociedad digital* (pp. 76-95). Dykinson, S.L.
- Lee, R. (2020). *Myanmar's Rohingya Genocide. Identity, History and Hate speech*. I.B. TAURIS.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente, ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment now: the case for reason, science, humanism, and progress*. New York: Viking.
- Rifkin, J. (2011). *La tercera revolución industrial*. Ediciones Paidós.

Revistas

- Carrera, P. (2018). Estratagemas de la posverdad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1469-1482.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). (2022). *Progressing toward the European Education Area*. Publications Office of the European Union.
- Facione. (1990). *Critical thinking: An expert consensus statement for purposes of educational assessments and instruction*. American Philosophical Association. Delphi report.
- Freixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv vol.4 no.2 Manizales* , 21-45.
- Gabriel, N. d. (1997). ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN EN ESPAÑA (1887 - 1950). *Revista de Educación*, 217- 243.
- Gutiérrez, F. (2015). La filosofía posmoderna: ¿el fin de los universales? *Revista Ciencias Humanas*, 59-67.
- Lewa, C. (2009). Nort Arakan: an open prison for the Rohingya in Burma. *Refugee Studies Centre*, 32, 11-13. University of Oxford, 40-42.

- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *AMA Pediatr.*, 173(3):244–250.
- Moreno Cantano, Antonio César y Calvillo Cisneros, José Miguel (2021) Propaganda del odio contra los Rohingya: estudio de caso de Facebook y Twitter. In *Comunicación Política en el mundo digital: tendencias actuales en propaganda, ideología y sociedad*. Dykinson, Madrid, pp. 792-814.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar, Comunicar*, 2018, vol. XXVI, núm. 55, April-June
- Rammert, W. (2001). LA TECNOLOGÍA: SUS FORMAS Y LAS DIFERENCIAS DE LOS MEDIOS. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 217/2022, 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE
- Real Decreto 243/2022, 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE.
- Ruiz, J. C. (2018). El pensamiento crítico en la hipermodernidad: turbotemporalidad y pantallas. *Revista internacional de comunicación*, 77-87.
- Slee, A. N. (2021). Trends in generalised anxiety disorders and symptoms in primary care: UK population-based cohort study. *The British Journal of Psychiatry*, 218(3), 158-164.

Links

- Cordero, A. (17 de Diciembre de 2019). Las claves de la controvertida Ley de Ciudadanía que desató la furia en India. *France 24*. <https://acortar.link/Kal5QH>
- Dpto. Comunicación Universidad Carlos III. (21, noviembre 15). La mitad de los estudiantes de ESO no distingue las "fake news". Universidad Carlos III de Madrid. Retrieved from <https://acortar.link/E3a8a2>
- Estudio de comunicación & Servimedia. (2018). INFLUENCIA DE LAS NOTICIAS FALSAS EN LA OPINIÓN PÚBLICA.
- Gimeno, R. (2021, 01 25). Los 'youtubers' condicionan la moral tributaria de los jóvenes. *Nius*. Link: <https://acortar.link/xNFsDv>
- IAB Spain, elaborado por Elogia. (2020). Estudio Anual de Redes Sociales 2020. Retrieved from <https://iabspain.es/estudio/estudio-redes-sociales-2020/>
- McKay, A. (Director). (2021). Don't look up [Motion Picture].
- OCDE. (2019). OCDE. Educación y Competencias.
- Orłowski, J. (Director). (2020). El dilema de las redes [Motion Picture].

- Ortiz-Ospina, M. R. (2016). Literacy. Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/literacy>' [Online Resource].
- Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI). (2012). Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI). Obtenido de <https://ophi.org.uk/policy/gross-national-happiness-index/>
- Sassen, S. (15 de September de 2017). The Assault on the Rohingya is not only about Religion - it's also about land. Huffington Post.
- Suasnavas, C. (15 de Febrero de 2011). Sentado Frente al Mundo. Obtenido de <https://acortar.link/s5Pu6m>

AMARA BERRI

Un sistema educativo diferente

Elena Cegarra Álvarez

Grado en Educación Primaria

El presente artículo tiene como objetivo exponer un sistema educativo innovador denominado Amara Berri. Denominamos dicho sistema como una iniciativa que busca modificar la manera en la que se ha enseñado y se ha aprendido en España a lo largo de todos estos años. El sistema muestra unos principios centrados en el desarrollo de competencias, donde tiene como función principal preparar a los alumnos para afrontar los retos del mundo actual. Una de las características, por la cual destaca el método Amara Berri, es el enfoque relacionado con el Aprendizaje Basado en Proyectos. A través de ello, los discentes fomentan habilidades como la resolución de problemas, la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico, todo ello aplicado a su vida diaria. De esta manera, el sistema Amara Berri ofrece una forma nueva de aprendizaje que se adapta a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales al ajustarse al ritmo de cada uno de los alumnos del aula, y a las demandas que presenta la actualidad.

Palabras clave: sistema, Amara Berri, innovación, educación, aprendizaje.

The main objective of this article is to expose the innovative system called Amara Berri as a different educational method. I call this system an initiative that seeks to modify the way in which teaching and learning are done in Spain. With principles focused on the development of skills, this system prepares students to face the challenges of today's world. One of the characteristics for which the Amara Berri method stands out is the approach related to Project-based learning. Through them, students promote skills such as problema solving, imagination, creativity and critical thinking, all applied to their daily lives. Likewise, in the Amara Berri system, students have Access to Information and Comunnication Technologies that allow them to work collaboratively to reinforce their learning. In this way, the Amara Berri system offers a new way of learning that is adapts to students who have special educational needs by adjusting to the pace of each of the students in the classroom, and to the demands that current events present.

Keywords: System, Amara Berri, innovation, education, learning

1. DESARROLLO DEL TEMA

Históricamente en educación, con el término de Escuela Nueva se sitúan aquellos intentos que se iniciaron a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, orientados hacia la crítica de la Escuela Tradicional y autoritaria predominante de esta época. La Escuela Tradicional se caracterizaba principalmente por un tipo de enseñanza centrada en lo instructivo, donde el discente asumía un rol pasivo durante su aprendizaje (García, 2009).

Así pues, con el movimiento de Escuela Nueva comenzaron a crearse diversos sistemas educativos para poner fin a la escuela autoritaria. El sistema de Amara Berri surgió en una situación política compleja después del franquismo, donde la escuela pública no estaba lo suficientemente valorada, y por ello no respondía a las necesidades de la sociedad de ese momento. Frente a la escuela tradicional calificada de memorística y uniformadora, se propone una escuela activa basada en los intereses del niño (García, 2022).

Lolia Anaut es la fundadora del método en el País Vasco, creado como un marco de crecimiento para la comunidad educativa. Amara Berri se considera un sistema porque todos los elementos están en constante relación, y solo desde esa constante interacción sistemática adquiere sentido cada uno de ellos. Por tanto, Amara Berri no se considera un método, sino un sistema de trabajo. Dicho sistema se considera de tipo interdisciplinar, organizativo y de toma de decisiones (Martín, 2007).

De esta manera el sistema que se inició en el año 1979, bajo la dirección pedagógica de Loli Anaut, se introduce en el centro Amara Berri de San Sebastián. A lo largo de todos estos años se ha ido pasando por unas etapas de puesta en práctica, profundización y generalización que lo han convertido en sistema (Martín, 2010).

El elemento principal del sistema es el alumno quien se considera como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, empiezan a considerar al discente como ser individual con sus propios intereses. Así pues, el concepto que tiene dicho sistema en relación con el individuo se podría resumir en los siguientes puntos (Hernández, 2016):

- Ser global.
- Presenta unos intereses y motivaciones propias.
- Esquemas conceptuales y emocionales determinados.
- Presenta un potencial propio.

Los principios pedagógicos por los cuales parte el método se han facilitado de la "Escuela Activa" siendo los siguientes (Egaña, 2004):

- Individualidad.
- Socialización.

- Actividad.
- Creatividad.
- Libertad.
- Globalización.
- Normalización.

El objetivo principal de la metodología es el desarrollo armónico y global de cada uno de los alumnos presentes en el sistema que, como personas diferentes, tienen un esquema conceptual y emocional propio con una serie de intereses y motivaciones determinadas. Aunque presenten una gran diversidad en ello, hay un interés común para todos los niños: el juego (Gorosmendi, 2020).

El sistema basa el aprendizaje en simular la vida cotidiana, a través de dos núcleos: el sistema globalizado y el proceso vital. Asimismo, esos dos centros son referidos a un aprendizaje donde todo el alumnado tiene cabida, en el que se respetan los ritmos de aprendizaje y en la cual todos pueden aprender en función de sus capacidades. Asimismo, en el sistema de Amara Berri los discentes tienen acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que les permite trabajar de manera colaborativa para reforzar su aprendizaje (Barbolla, 2014).

En estos centros, la metodología de aprendizaje se realiza a través de experiencias reales, sin libros de texto. Las materias se trabajan de manera interrelacionada a través de tareas prácticas que los discentes deben realizar de forma cooperativa. El juego es el elemento más importante ya que gracias a ello, los alumnos aprenden de manera lúdica y significativa en su proceso de enseñanza aprendizaje. Los discentes son agrupados en las aulas de manera internivelar con la finalidad de respetar la individualidad de cada persona y los diferentes ritmos de aprendizaje (Albite, 2018).

En dicho sistema, en lugar de materias utilizan actividades donde se interrelacionan todas las materias impuestas por el sistema educativo español resultando próximas y significativas para los alumnos. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se encuentran muy presentes en las actividades que realizan puesto que, utilizan recursos tales como: la radio, las charlas, el periódico, web y televisión. Asimismo, los discentes se agrupan por distintas edades y el profesorado trabaja de manera cooperativa con todo el equipo docente, para llevar a cabo el aprendizaje adecuado de cada uno de los discentes del centro educativo.

Uno de los Aprendizajes Basados en Proyectos encontrados en el sistema Amara Berri, en el área de matemáticas en Educación Primaria sería el proyecto de "el barrio". En este contexto de barrio, el aula se divide en diferentes espacios de trabajo: taller de costura, supermercado, casa y despacho. En el aula, los discentes se dividen por grupos de trabajo en cada una de las zonas y deberán realizar un proceso de compraventa motivadora para llegar a un proceso de enseñanza aprendizaje significativo. Los docentes realizan el proyecto de "el barrio" para que los alumnos empleen las matemáticas en su día a día, para que comprendan que las operaciones realizadas en clase al pesar la comida, al pagar en el supermercado o al medir una tela son operaciones que sirven para algo en su vida.

CONCLUSIONES

El sistema de enseñanza Amara Berri permite un enfoque centrado en la práctica en lugar de la teoría, lo que permite a los estudiantes comprender la vida y aplicar sus aprendizajes a lo largo de su día a día, en lugar de memorizar contenidos que más adelante pasarán al olvido. Este enfoque se encuentra diseñado para estar conectado con la vida de los alumnos, ya que se encuentra en constante cambio e innovación y permite diseñar ambientes significativos para ellos con el objetivo de aprender para algo.

En cuanto a las aulas internivelares en el sistema, permite tener una mayor socialización entre los discentes además de cambiar constantemente de grupos, ya que posibilita la adaptación a los diferentes grupos de trabajo y cambiar de roles entre ellos. El juego es un elemento esencial en Amara Berri ya que parte del sistema donde se posibilita un aprendizaje lúdico y significativo para los alumnos.

Como conclusión final, cabría destacar la importancia de la globalidad de los contenidos en cada uno de los proyectos realizados en el sistema. Así también, la dedicación que muestran los docentes en el sistema para llegar al aprendizaje individualizado adaptando las actividades a cada uno de los alumnos que se encuentran en los centros educativos de dicho sistema y tener de esta manera, un aprendizaje adecuado a cada nivel.

REFERENCIAS

Libros

- Álvarez, G. (2012): El arte de presentar. Barcelona: Gestión 2000.

Revistas

- Albite, A. (2018). *EL SISTEMA AMARA BERRI* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/14390>
- Barbollar, I. (2014). Una propuesta del método Amara Berri adaptada al alumnado con TDAH en Educación Infantil [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2498>
- Egaña, A. (2004). "Loli Anaut: visión de futuro". Cuadernos de Pedagogía, 337,65-67. <http://hdl.handle.net/11162/33913>
- García, M. (2009). "CORRIENTES CRÍTICAS A LA ESCUELA TRADICIONAL". Innovación y Experiencias Educativas, 14, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf
- Gorosmendi, M. (2020). "Sistema Amara Berri: aprendizaje en contextos vitales". Participación Educativa, 7(10), 91-104. <https://hdl.handle.net/11162/199510>
- Hernández, C. (2016). *OTRAS PEDAGOGÍAS: SISTEMA AMARA BERRI* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3239/OTRAS%20PEDAGOGIAS%20SISTEMA%20AMARA%20BERRI.pdf>
- Martín, E. (2007). "SISTEMA AMARA BERRI. COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROYECTO GLOBAL". Las Competencias Profesionales para la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el Reto Europeo y la Globalización, 55-70. <http://hdl.handle.net/11162/44477>
- Martín, E. (2010). "Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias". Participación Educativa, 15, 170-182. <http://hdl.handle.net/11162/91434>

FLIPPED CLASSROOM: ¿FUNCIONA REALMENTE?

Claves y principios de un modelo en auge

Francisco Alesander Ortega Rodríguez

Graduado en Educación Primaria

En este artículo se pretende exponer la eficacia del uso de la clase invertida (flipped classroom) con respecto a la clase tradicional. Para ello, se ha hecho referencia tanto a sus ventajas como a sus posibles inconvenientes, formas de afrontarlo y los principios que marcan la hoja de ruta para poner en práctica este método pedagógico que ha resultado ser beneficioso para aumentar el compromiso de los estudiantes en clase, así como la capacidad de retención de la información y un pronunciado desarrollo de su autonomía a partir de asumir un grado mayor de protagonismo en el aula.

Así, con estos resultados se pretende establecer un marco teórico claro y conciso sobre las características de este modelo, así como el rol que deberá jugar tanto el docente como los estudiantes para llevar a cabo la estructura de la clase invertida satisfactoriamente.

Palabras clave: Clase invertida, compromiso, método pedagógico, innovación educativa.

This article aims to explain the effectiveness of the use of the flipped classroom in comparison to the traditional method. To do so, reference has been made to both its advantages and its possible disadvantages, ways of dealing with it and the principles that mark the roadmap for implementing this pedagogical method that has proved beneficial in increasing students' commitment in class, as well as their capacity to retain information and a pronounced development of their autonomy by assuming a greater degree of protagonism in the classroom.

Thus, these results are intended to establish a clear and concise theoretical framework on the characteristics of this model, as well as the role that both teachers and students should play in order to successfully implement the flipped classroom structure.

Keywords: Flipped classroom, engagement, pedagogical methodology, educative innovation.

1. INTRODUCCIÓN

Resulta innegable pensar en el cambio masivo que ha supuesto para la vida de las personas la normalización en el uso de las tecnologías. Específicamente para las nuevas generaciones, que son criadas en entornos digitales donde la concepción de la realidad ha provocado cambios en todas las áreas de la vida, donde se puede destacar especialmente la educación, puesto que en este mundo de “nativos digitales” el aprendizaje memorístico o basado puramente en hacer exámenes para asegurar el dominio de una serie de conocimientos teóricos es cada vez menos efectivo (Prensky, 2011). Por ello, las nuevas generaciones demandan una revolución pedagógica basada en aprendizajes competenciales que les permitan ser competentes en la sociedad actual de la información.

Partiendo de esta premisa, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) a las aulas ha promovido la aparición de nuevas metodologías didácticas, tales como la clase invertida (flipped classroom), que constituye un modelo pedagógico que transfiere los contenidos teóricos fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para potenciar otros procesos que permitan adquirir conocimientos y utilizar el conocimiento adquirido en situaciones prácticas en el aula. Así, la clase invertida se antoja como una metodología innovadora que puede favorecer la motivación del estudiante hacia el proceso de aprendizaje y, por ende, incrementar su rendimiento académico (Polat y Karabatak, 2022).

2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE ESTE MODELO

Si bien es cierto que la influencia de la clase invertida se ha magnificado en los últimos diez años en diferentes áreas de conocimiento (Idsardi et al., 2023; Naing et al., 2023), resulta fundamental averiguar si realmente presenta beneficios con respecto al modelo de clase tradicional, puesto que en esencia la clase invertida es un modelo que requiere un mayor coste de tiempo y recursos, dado que el profesorado debe preparar contenidos digitales (dígase videos, presentaciones y enlaces) para que el alumnado pueda trabajar un determinado tema previamente en casa para luego poner en práctica los contenidos estudiados en el aula, de tal manera que se pueda aprovechar con mayor eficacia el tiempo de clase. Sabiendo que este método requiere de un mayor coste económico y temporal se debe averiguar si realmente este promueve aspectos que con el método tradicional no se puedan conseguir. Así, se procederá a explicitar qué beneficios se han encontrado tanto docentes como estudiantes en su puesta en práctica para posteriormente concluir sobre la conveniencia de su aplicación.

2.1. VENTAJAS DE LA CLASE INVERTIDA.

La meta fundamental de cualquier metodología moderna es implementar el grado de motivación de los estudiantes con respecto a la tarea, pues esto supondrá un mayor compromiso, lo que resultará en un desarrollo más profundo del conocimiento adquirido y una mejora en la retención del conocimiento tanto a corto como a largo plazo (Bouwmeester et al., 2019). En esencia, los estudios que muestran la puesta en práctica de la clase invertida concluyen con la idea de que este modelo promueve la participación del alumnado e incrementa su grado de motivación con respecto a la tarea. En este sentido, la motivación intrínseca que presente el alumnado con respecto a la tarea juega un rol fundamental (Sergis et al., 2018), pues esta permitirá un mayor desarrollo de la autonomía y de la capacidad competente para afrontar la tarea.

Además, trabajar los contenidos teóricos en casa de forma previa habilita la utilización del tiempo de clase para actividades prácticas donde los estudiantes utilizarán los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones reales y en colaboración con otros estudiantes. El hecho de generar este ambiente de aprendizaje posibilita al docente para proporcionar un feedback de mayor calidad al alumnado y detectar con precisión las posibles dificultades (pues tendrá mayor tiempo útil para corregir en el aula las imprecisiones que se puedan dar en la tarea) (Persky y McLaughlin, 2017). Para ello, resulta fundamental que el profesorado proponga actividades donde se pueda apreciar la puesta en práctica de los conocimientos teóricos, donde se puede utilizar desde actividades en pequeños grupos, resolución de problemas, presentaciones con diapositivas sobre un determinado aspecto e incluso quizzes interactivos (Akçayır y Akçayır, 2018). Si bien es cierto que también puede directamente el docente realizar cuestiones sobre la temática al alumnado en la fase presencial, esta técnica no permite el trabajo en grupo o el uso de herramientas digitales por sí sola, por lo que se estaría perdiendo parte de la riqueza que aporta la clase invertida, y de ahí que se prefiera apostar por el aprendizaje basado en proyectos en el aula (Lasso, 2023).

Por otro lado, el aumento del grado de participación en el alumnado cuando se utiliza la metodología de la clase invertida con respecto a la clase magistral tradicional es significativamente notoria. Bouwmeester et al. (2019) llevaron a cabo un estudio cuasiexperimental donde participaron 64 estudiantes de 23.6 años de media. Se dividieron en dos grupos, donde 28 estudiantes recibieron cinco clases con el método de la clase magistral y los otros 36 recibieron cinco clases centradas en la metodología de la clase invertida. Los resultados cosechados fueron francamente interesantes, específicamente en el ámbito de la participación en el aula, donde los estudiantes mostraron un mayor grado de participación mediante el método de la clase invertida, específicamente en tres aspectos:

- Preguntar: Dado que habían visualizado los videos explicativos en sus casas previo a la clase presencial ya traían un bagaje teórico suficiente que les permitía centrarse en los aspectos que no llegaron a entender con las explicaciones o en las dudas que les surgía durante el transcurso de las actividades. Así, los estudiantes conseguían afianzar con mayor solidez su

conocimiento centrándose en aquellas dudas suscitadas a partir de la puesta en práctica de la teoría, es decir, a partir de la utilización del conocimiento adquirido, de manera que este no se quedaba simplemente en el ámbito memorístico.

- Responder: Al haber visualizado los videos teóricos en el hogar, los estudiantes eran capaces de responder en clase a las cuestiones o actividades planteadas, mostrando así un mayor grado de participación en la clase presencial con respecto a los estudiantes que adquieren los contenidos a través de una clase con metodología tradicional.
- Debatir: El hecho de que los estudiantes tuviesen ciertos conocimientos teóricos ya adquiridos antes de asistir a la clase presencial permite al docente proponer situaciones o actividades más enriquecedoras para la retención de conocimientos del alumnado, tales como debates por bandos sobre una determinada temática, pues los estudiantes son capaces de mostrar una mayor capacidad autónoma a la hora de debatir sobre un determinado tema y, además, este tipo de actividades les permite hacer uso de las herramientas digitales con el objetivo de buscar información que les permita defender su postura con mayor rigor y conocimiento. Así, también se consigue que el alumnado se acostumbre a utilizar distintas fuentes bajo la supervisión del docente, que puede realizar correcciones posteriores sobre la veracidad de estas, así como informar sobre la importancia de utilizar fuentes fiables a la hora de debatir sobre un determinado tema.

Más allá de las ventajas expuestas hasta ahora, también resulta interesante poner el énfasis en el tiempo que invierten los estudiantes, así como el grado de estrés generado a la hora de afrontar una prueba de conocimientos en ambas metodologías, y es que en el modelo tradicional se tiende a centrar el estudio de la materia para un examen en los últimos días antes de la prueba, incrementando en ocasiones el grado de estrés sufrido por los estudiantes y dañando la retención de conocimientos a largo plazo. En cambio, la clase invertida y su propuesta de utilización de los contenidos de forma práctica en el aula con cierto bagaje teórico ya traído de casa muestra unos resultados más favorables en cuestiones de salud psicológica del alumnado, ya que estos han puesto en práctica sus conocimientos en el día a día del aula, lo que les ha facilitado la adquisición gradual de los conocimientos de los que van a ser evaluados, consiguiendo además retener esa información durante un tiempo más prolongado (Ishak et al., 2013). En cierta medida, se puede ver la relación entre la presentación de los contenidos y la predisposición del estudiante hacia la tarea. En la clase invertida, al proponer actividades prácticas e interactivas donde se utiliza la teoría para una misión más enriquecedora que la simple memorización el estudiante se muestra proactivo hacia lo que se proponga, y ese uso de los conocimientos adquiridos de manera diaria permite al estudiante solidificar lo aprendido sin la necesidad de pasar largas horas memorizando ese contenido de manera monótona durante los días previos al examen.

2.2. INCONVENIENTES Y POSIBLES FORMAS DE AFRONTARLO.

A pesar de sus múltiples ventajas, la puesta en práctica de la clase invertida como método pedagógico presenta una serie de dificultades que se deben tener en cuenta, como la creación partiendo desde cero de los contenidos multimedia que se le pedirá al alumnado que visualice en sus hogares antes de asistir a la clase presencial. Independientemente de que se trate de videos, presentaciones, libros, artículos u otro tipo de material el docente deberá prepararlo, y eso requerirá de un mayor coste de tiempo e, incluso, en ocasiones, de dinero, por lo que esta carga extra de trabajo supondrá un esfuerzo mayor para el profesorado (Moffett, 2015; Sauls et al., 2012). Además, muchos docentes no poseen la suficiente cualificación para la puesta en práctica de la clase invertida, necesitando de una formación docente previa antes de plantear su puesta en práctica. Pero, especialmente, en este artículo se pretende hacer referencia al rol del estudiante en este método y las consecuencias de su no implicación en el mismo. El alumnado tiene la responsabilidad de visualizar los contenidos mandados por el docente en sus hogares, ya que la no visualización de estos contenidos dañificará significativamente la calidad de la fase presencial de este modelo (Sayeski et al., 2015), pues los estudiantes no tendrán la suficiente capacidad para responder a las actividades que les encomienden, y mucho menos para trabajar en grupo con el objetivo de realizar proyectos partiendo del conocimiento teórico adquirido. Aunque en cierta medida este problema podría estar vinculado con la excesiva carga de trabajo que se mandase para la fase no presencial de la metodología (Khanova et al., 2015), de modo que los docentes deben preparar concienzudamente el contenido que se va a pedir al alumnado que revise con el objetivo de este sea atractivo y, sobre todo, no excesivo.

No obstante, también se deben tener en cuenta una serie de aspectos positivos con respecto a estas dificultades: Si bien es cierto que la realización del contenido multimedia necesario para llevar a cabo la clase invertida puede suponer un mayor esfuerzo para el profesorado no deja de ser cierto que ese material puede ser reutilizado una vez creado, generando así una fuente de recursos que les permitirá a los docentes tener sus materiales para las clases ya preparados una vez lo hayan hecho por primera vez, únicamente modificándolo a la hora de actualizarlo. Por otro lado, en cuanto al problema de la insuficiente preparación, realmente hay que tener en cuenta que se trata de un modelo en auge que requiere del adecuado adiestramiento para su puesta en práctica. Por ello, múltiples colegios ya ofrecen en la actualidad cursos preparatorios para su profesorado en el conocimiento y puesta en práctica del aula invertida, de tal manera que estos puedan tener las capacidades necesarias para su ejecución. La idea es que los docentes de cada ciclo asistan al mismo tiempo a estos cursos para poder poner en práctica en un mismo ciclo de manera unísona en cada una de las clases.

Por último, como se ha dicho anteriormente, el problema fundamental que puede presentar este enfoque es la falta de compromiso por parte del alumnado, lo que puede mermar significativamente el proceso de aprendizaje. Por ello, los docentes deben ser capaces de incentivar la participación del alumnado en la fase no presencial, tanto con material que pueda resultar atractivo al alumnado como mediante mecanismos de evaluación en la fase presencial para los que sea necesario haber visualizado el contenido teórico. En este sentido, los quizzes han demostrado ser un potente recurso de ayuda (Kim et al., 2014), donde destacan aplicaciones como Kahoot, Plickers o Trivinet (Espeso, 2023). De esta manera, mediante la utilización de aplicaciones de evaluación interactivas se consigue averiguar, por un lado, si el alumnado ha revisado el contenido solicitado y, por otro, el grado de conocimiento adquirido, de forma que el docente sepa con mayor exactitud de donde parte para la puesta en práctica de las actividades interactivas.

Teniendo estas pautas en consideración, realmente se disminuye el porcentaje de “libre albedrío” que puede presentar el alumnado en la puesta en práctica de la clase invertida, y así se podría llevar a cabo con satisfacción tanto la fase no presencial, donde los estudiantes revisarían de manera previa en sus casas el contenido mandado por el docente, como la fase presencial donde se pondrían en práctica esos conocimientos de manera interactiva mediante trabajos grupales de presentación, creación y debate.

3. PRINCIPIOS DE LA CLASE INVERTIDA

Teniendo en cuenta las ventajas que aporta la clase invertida, resulta innegable pensar que su aplicación práctica emerge como una necesidad. Para ello, se pueden sintetizar los principios que se deben tener en cuenta para su puesta en práctica en nueve mandatos que deben ser visibles en su aplicación, gracias a los cuales se hace presente y se potencia en el proceso de aprendizaje la figura del tutor, la del alumnado, la interacción social y la movilización de las funciones cognitivas, dejadas de lado en las clases magistrales que no ponen en práctica la teoría enseñada. Así, este modelo propone un incentivo a los estudiantes previo a la clase presencial, que sería la visualización del contenido teórico para poder aplicarlo en el aula, donde se evaluaría mediante herramientas que permitan al docente averiguar el grado de conocimiento adquirido por parte del estudiante y, especialmente, las lagunas, debilidades e inexactitudes que presente el alumnado con respecto a la teoría. Además, esos aspectos serían corregidos de manera individual o en grupos reducidos de trabajo gracias a las actividades propuestas en clase, que serán grupales para fomentar la participación social y el trabajo en equipo. Esto permitirá al docente centrarse en las ineficiencias de cada grupo, de manera que sea más fácil focalizarse en los aspectos a corregir. Además, los estudiantes acaban apreciando en gran medida el hecho de tener el contenido multimedia de cada tema disponible para repasar a lo largo del curso, así como tener más tiempo en clase para la resolución de problemas prácticos y dinámicos (Kim et al., 2014). Sabiendo esto, no se debe

olvidar la importancia de adecuar la cantidad de contenido que se proponga para visualizar fuera del aula, de modo que se adecúe a un tiempo que no impida al estudiante encontrar dicha tarea imposible para compaginar en su rutina (Gannod et al., 2008).

Por otro lado, y en referencia al ámbito social que presenta la clase invertida, resulta fundamental que el docente plantee actividades en el aula donde los estudiantes deban trabajar en grupos reducidos con el objetivo de crear una comunidad social que permita a los estudiantes aprender uno de otro, enriqueciendo su conocimiento a partir del punto de vista del resto de sus compañeros y compañeras mediante la colaboración (So y Brush, 2008), especialmente en un mundo en el que el trabajo en equipo sigue siendo un desafío universal pero tan necesario para prácticamente cualquier trabajo que la negación a mejorar esta faceta puede generar problemas de ineficiencia laboral en el futuro para los estudiantes. Además, el alumnado de la sociedad actual, rodeado de un entorno digitalizado, presenta pocas dificultades a la hora de utilizar las tecnologías fuera del aula. No obstante, no deja de ser cierto que el profesorado debe ser capaz de aportar un contenido atractivo, pero de fácil acceso para que los estudiantes puedan utilizar las diferentes herramientas propuestas sin problemas, de tal manera que el difícil acceso a esos recursos no suponga un inconveniente en la fase de preparación para la clase presencial.

Con todo esto en mente, se entiende que la exposición del alumnado al contenido previo a la clase presencial supone un principio de referencia de la clase invertida que aporta dos grandes beneficios: Por un lado, la posibilidad de que el alumnado vaya a clase con un conocimiento de base formado a partir de las video-clases, presentaciones u otro tipo de materiales. Por otro, versatilidad, es decir, permitir que el alumnado se prepare la clase ajustando la visualización de los contenidos a su agenda, pues podrá revisar este contenido en cualquier momento, lo que supone un punto a favor de este método que no es tan palpable en la clase magistral tradicional. Así, la posibilidad de ver el contenido preparado por el docente en cualquier lugar y momento aporta un grado de flexibilidad que puede optimizar considerablemente el proceso de aprendizaje (Davies et al., 2013). Aquí se aprecia nuevamente cómo se establece una conexión directa entre el material visualizado fuera del aula y las actividades que se trabajan en clase. Con el método tradicional se corre el riesgo de que el alumnado no aplique los conocimientos aprendidos, sino que únicamente los aprenda a través de la memorización, no consiguiendo asentar estos conocimientos en su memoria a largo plazo. Sin embargo, en la clase invertida, esos conocimientos trabajados fuera del aula se aplican en clase mediante tareas interactivas en grupos reducidos, presentaciones (pueden ser formato digital o de creación y exposición, como los lapbooks) o debates que permiten al alumnado aplicar esos contenidos teóricos. Así, como se ha nombrado previamente, la puesta en práctica de esos conocimientos por parte del alumnado permite al docente corregir los posibles errores o ineficiencias que perciba al revisar los diferentes grupos mientras trabajan, de tal manera que puede centrarse en dar instrucciones o corregir esas facetas erróneas directamente, individualizando así el aprendizaje.

Estos nueve principios que se han explicado en este apartado se pueden ver resumidos en la Figura 4 (Kim et al., 2014).

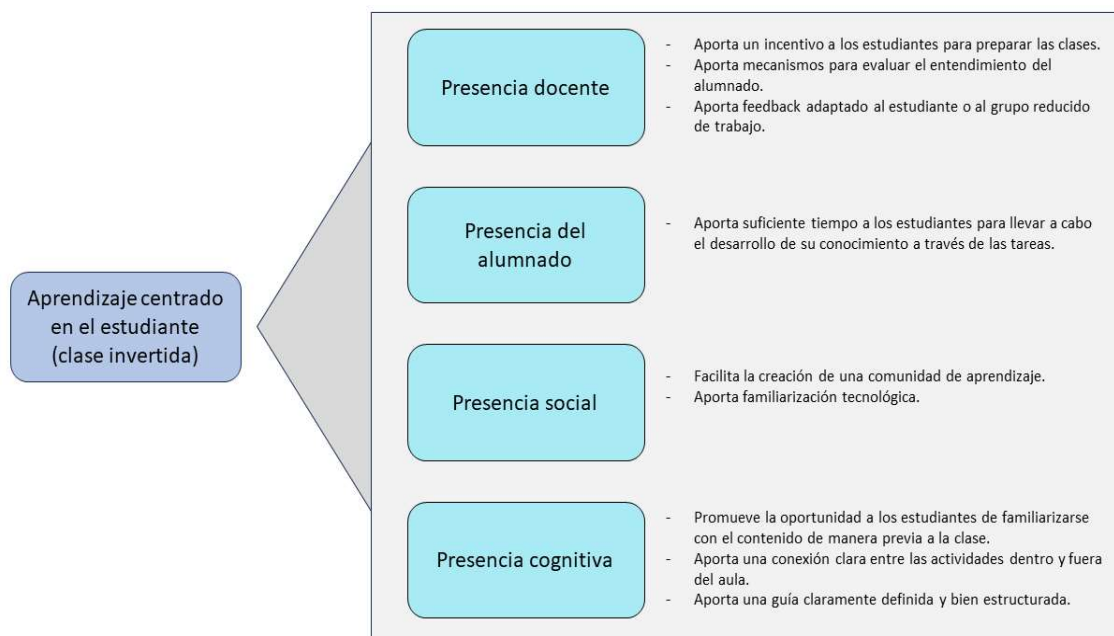


Figura 1. Diseño de nueve principios de la clase invertida (traducido) (Kim et al., 2014)

4. EL ROL DOCENTE EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Una de las responsabilidades más importantes que se le asigna al docente es la potenciación del desarrollo educativo de los estudiantes teniendo en cuenta el máximo de sus capacidades. En este sentido, para optimizar el proceso de aprendizaje resulta fundamental hacer énfasis en dos aspectos concretos que, en esencia, se ven representados mediante el enfoque pedagógico de la clase invertida: La creación de un ambiente de aprendizaje social y el desarrollo de la autonomía del alumnado. Evidentemente, uno de los objetivos de la educación es el desarrollo de la capacidad autónoma del alumnado para que este maneje su proceso de aprendizaje y adquiera un mayor grado de responsabilidad. Para que esto suceda, el papel que juega el docente dentro del aula es fundamental, ya que debe ser capaz de enfocar los contenidos de tal manera que resulten atractivos y beneficiosos para el desarrollo autónomo del alumnado. Así, debe diseñar los espacios pedagógicos que permitan al estudiante indagar las posibles soluciones a partir de herramientas aportadas por el docente y mediante la interacción con otros estudiantes, proporcionando así múltiples formas de llegar a un resultado final (Brenner, 2022). Por su parte, ese desarrollo de la autonomía va ligado a la exposición del alumnado a un ambiente de aprendizaje social

puesto que la interacción con el resto de iguales permitirá al individuo reconstruir su propio conocimiento a partir de aportaciones de otras personas, generando así un contexto donde el estudiante presente un mayor grado de involucración, motivación intrínseca, autoconfianza y bienestar dentro del aula (Reeve et al., 2018; Ryan y Deci, 2017).

No cabe duda de que el papel que el docente juega en el aula posee una influencia significativa en el proceso de aprendizaje del alumnado, así como en el éxito escolar de sus pupilos. Así, la exposición de éstos a actividades donde puedan desarrollar competencias autónomas mediante la interacción con el resto del alumnado permitirá generar un grado mayor de motivación intrínseca en ellos, adquiriendo rutinas de trabajo y pensamientos que les permitan ser competentes en el entorno que les rodea, donde el uso de las tecnologías y el trabajo en equipo marcan la hoja de ruta a seguir en la mayoría de las áreas de trabajo.

En realidad, según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), los discentes son por naturaleza activos, comprometidos e intrínsecamente motivados al aprendizaje, pero estas características únicamente son activadas cuando se le expone a un ambiente prolífero para desarrollarlas, pues no se trata de facetas que se manifiesten de forma automática (aun siendo intrínsecas) (Ryan y Deci, 2017), y es ahí donde adquiere especial relevancia el papel del docente, que debe utilizar un enfoque de actividades donde se respeten las tres principales necesidades psicológicas del alumnado (autonomía, competencia y socialización) (Brandisauskiene et al., 2023), y es que el respeto hacia estos factores supone la precondition para el desarrollo de la motivación intrínseca del alumnado hacia el aprendizaje. Así, sabiendo que el desarrollo de la autonomía y la relación social con sus iguales influye directamente sobre el éxito escolar de los estudiantes, el uso de la clase invertida supone la piedra angular para los docentes que pretendan alcanzar los contenidos previamente nombrados, y es que ya se ha nombrado las posibilidades de aprendizaje que abre este método, permitiendo la creación de actividades en el aula que fomenten el desarrollo autónomo y la interacción del estudiante con sus iguales en trabajos de grupos reducidos donde deben compartir sus habilidades para llegar a un objetivo común. Además, gracias a la clase invertida, el docente relega parte de su protagonismo al alumnado, permitiendo que exista una mayor interacción entre docente y estudiante, proponiendo desafíos y actividades que aumentan el nivel de compromiso de los pupilos (Pianta et al., 2012). Esto concuerda directamente con la idea expuesta por varios autores sobre el papel clave del docente, y es que los estudiantes cuyos docentes muestran un mayor grado de sensibilidad, respuesta adaptada y feedback presentan un mayor grado de motivación, compromiso y rendimiento, así como un porcentaje menor de conflicto o resistencia hacia las actividades (LoCasale-Crouch et al., 2018).

Por último, teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, se puede confirmar la idea de (Grazia et al., 2021): Cuando el docente motiva el desarrollo autónomo de los estudiantes estos se muestran proactivos a la tarea y presentan un mayor grado de responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Esto sucede porque aquellos estudiantes motivados a pensar autónomamente y a utilizar el contenido teórico de

forma práctica tienden a mostrar un mayor compromiso y, sobre todo, un menor grado de ansiedad (Hinnemann et al., 2020). Así, la estructura de la clase invertida y el papel que juega el docente en esta metodología permite a los estudiantes sentirse menos ansiosos y más preparados (dada la progresividad de las actividades y evitar el estudio de todo el contenido los días antes del examen) para las pruebas de conocimientos.

CONCLUSIONES

Con este artículo se ha querido poner el énfasis en la importancia de adoptar metodologías innovadoras en el aula que permitan potenciar tanto las competencias del alumnado, como su grado de autonomía y de relación con el resto de iguales, así como con el docente. El método pedagógico de la clase invertida, a través de la transferencia del aprendizaje teórico fuera del aula, permite la creación de un entorno de aprendizaje que empodera a los estudiantes para participar más activamente en el aula, mediante actividades que permiten la adquisición progresiva de conocimientos y su puesta en práctica de manera coherentemente conectada.

Si bien es cierto que este método supone una responsabilidad mayor por parte del docente, no deja de ser cierto que los beneficios que aporta superan con creces al método tradicional de clase magistral que, más allá de estar desfasado, no da pie a la puesta en práctica de los conocimientos ni permite centrarse en las debilidades de cada estudiante, olvidándose así de la individualización del aprendizaje.

Por ende, teniendo en cuenta los beneficios de la clase invertida, ¿se puede permitir la sociedad educativa española dejar de lado un método pedagógico que está cambiando la educación de los países punteros en educación? ¿Se debe desaprovechar su uso sabiendo que representa los principios de la LOMLOE en referencia a la autonomía del alumnado, uso de las TIC y trabajo en equipo? El deber de la educación es potenciar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de sus posibilidades, y eso, sin el uso de la clase invertida, se antoja como un hito inalcanzable.

REFERENCIAS

- Akçayır, G. y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Bouwmeester, R., de Kleijn, R., van den Berg, I., ten Cate, O., van Rijen, H. y Westerveld, H. (2019). Flipping the medical classroom: Effect on workload, interactivity, motivation and retention of knowledge. *Computers and Education*, 139, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.002>
- Brandisauskiene, A., Buksnyte-Marmiene, L., Cesnaviciene, J. y Jarasiunaite-Fedosejeva, G. (2023). The relationship between teacher's autonomy-supportive behavior and learning strategies applied by students: The role of teacher support and equity. *SAGE Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231181384>
- Brenner, C. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>
- Davies, R., Dean, D. y Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The «What» and «Why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Espeso, P. (2023). *13 plataformas para evaluar a tus alumnos en clase*. Educación 3.0.
- Gannod, G., Burge, J. y Helmick, M. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. *Proceedings of the 13th international conference on Software engineering - ICSE '08*, 777-786. <https://doi.org/10.1145/1368088.1368198>
- Grazia, V., Mameli, C. y Molinari, L. (2021). Adolescents' profiles based on student agency and teacher autonomy support: Does interpersonal justice matter? *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1117-1134. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00504-2>
- Hinnermann, P., Hoier, K. y Dutke, S. (2020). Executing learning activities and autonomy-supportive instructions enhance autonomous motivation. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02109>
- Idsardi, R., Friedly, I., Mancinelli, J., Usai, N. y Matos, L. (2023). Outcomes of early adopters implementing the Flipped Classroom approach in undergraduate STEM courses. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10066-9>

- Ishak, W., Perry, R., Ogunyemi, D. y Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: A systematic review. *Wiley*, 10(4). <https://doi.org/10.1111/tct.12014>
- Khanova, J., Roth, M., Rodgers, J. y McLaughlin, J. (2015). Student experiences across multiple flipped courses in a single curriculum. *Medical Education*, 49(10), 1038-1048. <https://doi.org/10.1111/medu.12807>
- Kim, M., Kim, S., Khera, O. y Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Lasso, L. (2023). Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de las matemáticas: Una revisión sistemática de literatura. *Educación Matemática en la Infancia*, 12(1), 1-34. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2023.1-34>
- LoCasale-Crouch, J., Jamil, F., Pianta, R., Rudasill, K. y DeCoster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher-student interactions: Associations with feelings, engagement, and performance in school. *SAGE Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018794774>
- Moffett, J. (2015). Twelve tips for "flipping" the classroom. *Medical Teacher*, 37(4), 331-336. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.943710>
- Naing, C., Whittaker, M., Aung, H., Chellappan, D. y Riegelman, A. (2023). The effects of flipped classrooms to improve learning outcomes in undergraduate health professional education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3). <https://doi.org/10.1002/cl2.1339>
- Persky, A. y McLaughlin, J. (2017). The Flipped Classroom – from theory to practice in health professional education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(6), 118. <https://doi.org/10.5688/ajpe816118>
- Pianta, R., Hamre, B. y Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Polat, H. y Karabatak, S. (2022). Effect of flipped classroom model on academic achievement, academic satisfaction and general belongingness. *Learning Environments Research*, 25(1), 159-182. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09355-0>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Reeve, J., Jang, H. y Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing.
- Sauls, S., Warren, S., Craig, S., Albarran, A. y Snowden, K. (2012). *Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures*.

- Sayeski, K., Hamilton-Jones, B. y Oh, S. (2015). The Efficacy of IRIS STAR Legacy Modules Under Different Instructional Conditions. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(4), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0888406415600770>
- Sergis, S., Sampson, D. y Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A self-determination theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>
- So, H. y Brush, T. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers and Education*, 51(1), 318-336. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009>

LOS BENEFICIOS DEL USO DEL MODELO DE AULA INVERTIDA EN LA EDUCACIÓN. ¿MERECE LA PENA?

Julio Fco. Aguilera Martinez

Actualmente el modelo de aprendizaje *flipped classroom* se está extendiendo ampliamente. En este estudio se cuestiona la necesidad de su utilización. Los argumentos que justifican su utilización académica forman parte del enfoque bibliográfico que sostienen diversos autores. La metodología consiste en la búsqueda de información relacionada con el término aula invertida. Posteriormente en el aglutinamiento de cada uno de los autores que hacían hincapié en un mismo tema. Y finalmente en la decisión de ordenar los argumentos o temas mencionados en forma de secuencia y siguiendo un criterio arbitrario basado en la experiencia de la actividad docente. Esta secuencia puede servir como guía de buenas prácticas para alcanzar un aprendizaje significativo. De esta guía destaca que se hayan hallado menos de nueve temas. El principal objetivo de este estudio consiste en el hallazgo de los argumentos principales que defienden la utilización del modelo de aula invertida (en inglés *flipped classroom*).

Palabras clave: Aprendizaje significativo, aula invertida, competencias transversales, motivación y rendimiento académico.

Currently the flipped classroom learning model is spreading widely. This study questions the need for its use. The arguments that justify its academic use are part of the bibliographic approach supported by various authors. The methodology consists of searching for information related to the term flipped classroom. Subsequently, in the agglutination of each of the authors who emphasized the same theme. And finally in the decision to order the arguments or topics mentioned in a sequence and following an arbitrary criterion based on the experience of the teaching activity. This sequence can serve as a good practice guide to achieve meaningful learning. It is noteworthy from this guide that less than nine themes have been found. The main objective of this study is to find the main arguments that defend the use of the flipped classroom model.

Keywords: Significant learning, flipped classroom, transversal skills, motivation and academic performance.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el año 2023, la Unión Europea se ha dedicado a fomentar los estudios formales de Formación Profesional o FP y la conversión en la denominada economía digital de las actividades susceptibles de influir en el cambio climático. Esta situación se ha traducido, dentro del ámbito académico de la educación en FP, en la potenciación de recursos digitales que faciliten al alumnado la conversión y la mejora de la competencia digital. Con este propósito, el papel del término aula inversa (del inglés *flipped classroom*) se vislumbra destacado. Este modelo se desarrolló potenciando el aprendizaje de los contenidos previamente al inicio de las sesiones. De este modo se destina el tiempo de cada clase a la realización de actividades, a la resolución de problemas, de pensamiento reflexivo complejo, etc. A diferencia del modelo de aula inversa, no se puede llevar a cabo el aprendizaje significativo cuando se carece de recursos, como el tiempo, en el modelo tradicional de educación formal. Por este y otros motivos se plantea la cuestión de si el uso del modelo de aula inversa es de utilidad. *revista DIDACTIA* publicará reflexiones y trabajos de carácter científico o metacientífico que estén realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al progreso del conocimiento en el ámbito del aprendizaje.

2. ENFOQUE BIBLIOGRÁFICO

A continuación se presenta la justificación del marco teórico obtenido de la revisión bibliográfica sobre el término aula invertida. Toda esta bibliografía está relacionada con el enfoque necesario para diseñar un modelo de aprendizaje significativo.

2.1. METODOLOGÍA

El modelo de aula invertida destaca por mostrar, durante su desarrollo, el aprendizaje de los conocimientos de manera previa fuera del aula. Las sesiones de clase, sin embargo, se aprovechan (Bhat et al., 2020, p.906) para realizar tareas más complejas que requieren de esos conocimientos previos, como la resolución de problemas o la reflexión crítica. Los contenidos didácticos que se aprenden fuera del aula se pueden ayudar de herramientas didácticas TIC basadas en vídeos. Sacar provecho del tiempo de clase para la resolución de problemas, y la dedicación previa de visualización de vídeos, potencia la motivación de la actividad autónoma (S. Kadry, 2014, p.2). No obstante, la implementación del modelo de aula invertida requiere de la tenencia/disponibilidad de dispositivos TIC's (tecnologías de la información y la comunicación) y de las aptitudes/habilidades (Abdullah et al., 2019, p.1) necesarias para su manejo. Mejorando con ello las competencias transversales y específicas. Y cuando se empleó el modelo para un experimento en la asignatura de Tecnología e Informática se observó que dicho modelo (Lee & Lai, 2017, p.1) mostraba una amplia aceptación y

mejora de la capacidad de pensamiento por parte del alumnado. Una alternativa a las herramientas didácticas basadas en vídeos, consiste en la lectura de textos digitales fuera de clase. Esta práctica (Chua & Lateef, 2014, p.1) es aconsejable. Además, cuando se pretende determinar el nivel de aceptación y satisfacción estudiantil (Mandasari & Wahyudin, sf, p.1), se recomienda un cuestionario.

La evaluación de los contenidos académicos mediante el uso del aula invertida informa del resultado académico a partir de un criterio de evaluación, de las herramientas de evaluación y de las evidencias de aprendizaje. Este modelo no informa de los progresos académicos, la motivación o la capacidad memorística. Si se quiere valorar dicha progresión dentro de los resultados académicos, de la motivación y de la capacidad memorística, se precisa de la presencia de una comparación (Mandasari & Wahyudin, sf, p.1) entre el modelo de aula invertida y el modelo tradicional. De este modo se sabe qué es mejor para cada alumno mediante la personalización de la educación. Siguiendo esta línea, se compara la valoración (Sirakaya & Özdemir, 2018, p.1) de los resultados académicos, de la motivación y de la capacidad memorística de los dos modelos de aprendizaje significativo. La comparación de los modelos diferentes, aula invertida y tradicional, es un proceso flexible ya que el criterio para la valoración de los resultados académicos, de la motivación o de la capacidad memorística y de las habilidades en el manejo de las tic se puede llevar a cabo de manera (Namaziandost & Cakmak, 2020, p.1) diferente. Los logros que se obtienen mediante el uso del modelo (Al-Samarraie et al., 2020, p.1) son diversos y diferentes según las disciplinas o contenidos que se abordan. Se aconseja el modelo de aula invertida porque (Flores et a., 2016, p.1) se alcanzan los objetivos previos fijados.

El principal motivo que respalda la solvencia de este modelo (Gilispie, 2016, p.1) es la determinación de que mediante el modelo de aula invertida el aprendizaje es significativo. La eficacia del modelo de aula invertida se basa en el seguimiento (Uzunboylu & Karagozlu, 2015, p.1) de las consideraciones del marco bibliográfico. En los modelos de aula invertida se expone una guía de buenas prácticas aprovechable (Shi-Chun et al., 2014, p.1) de las consideraciones del marco bibliográfico. En los modelos de aula invertida se expone una guía de buenas prácticas aprovechable (Shi-Chun et al., 2014, p.1) en entornos académicos o no. Esta guía es adecuada tanto en modelos de aprendizaje colaborativo como cooperativo. Las buenas prácticas influyen positivamente (Smallhorn, 2017, p.1) para evitar el absentismo escolar. El modelo de aula invertida no consiste únicamente en facilitar material didáctico propio del aula invertida. Se precisa el análisis de la repercusión del modelo en la motivación y el compromiso. El modelo de aula invertida tiene amplia aceptación y recomendación mediante el uso compartido con otro modelo/metodología (Keengwe et al., 2014, p.4) entre el alumnado gracias a su valoración y a la medida de su aceptación. La evaluación inicial de los conocimientos y posterior aplicación del modelo (aula invertida) en tres etapas, planificación, implementación y evaluación, permite que su uso mejore (Ahma, 2016, p.1) los resultados académicos.

Se puede hacer uso de esta recomendación en forma de guía para el diseño de una intervención en el aula. Las conclusiones, tras desarrollar el modelo de aula invertida en un proyecto concreto, fueron sobre (*Educational Technology & Society*, sf, p.1) el

conocimiento de los contenidos, sobre el aprovechamiento del tiempo empleado en cada sesión de aprendizaje, sobre la percepción del sentimiento de compromiso y sobre la motivación durante la actividad de aprendizaje significativo. En este estudio se mencionó la comparación entre el modelo tradicional y el de aula invertida (Overmyer, 2014, pp. 4 y 5). Durante el desarrollo del modelo tradicional en la clase, se realizan tareas, conferencias y exámenes. Fuera de clase deben realizarse más tareas. Mientras que en el modelo de aula invertida, fuera de clase se consultan contenidos y soluciones de problemas. Y en clase se resuelven tareas con un instructor.

El modelo de aula invertida queda justificado porque se hallaron mejores resultados académicos. Este caso puede ser utilizado como guía para la elaboración de una propuesta de intervención o de actividad práctica. Al grupo de un proyecto se le enseñó mediante un modelo tradicional y a otro mediante el modelo de aula invertida. El grupo experimental tuvo mayor rendimiento en forma de aprendizaje significativo (V. Aidinopoulou & D. G. Sampson, 2017, p.1). Por lo tanto, la utilización del modelo de aula invertida tiene (Kerr, 2015, p.1) un gran impacto. Y se recomienda el uso del modelo de aula invertida (B. Aycicek & T. Y. Yelken, 2018, p.1) para mejorar la participación y la implicación. Además, los alumnos confían más en las explicaciones del docente que en el material didáctico (Engin, 2014, p.2) de consulta elaborado para el modelo de aula invertida. Y en resumen, resalta (Amresh et al., 2013, p.1) que el modelo de aula invertida tenga gran aceptación. Se debe explicar la valoración de los resultados académicos y (E. Cabr et al., 2018, p.1) de la impresión debida a su uso. Los resultados de la valoración académica muestran (V. Vaughan, sf, p.1) que para con el modelo de aula invertida los alumnos reflexionan sobre los contenidos e indagan para aprender de manera significativa. Cuando termina la evaluación, en el modelo de aula invertida, se pasa una encuesta para saber el nivel de satisfacción (T. Long et al., 2016, p.1). Los alumnos consideran que los vídeos deberían ser breves y que llamaran la atención. Durante el desarrollo del modelo de aula invertida (D. Tolks et al., p.1), hay dos etapas claramente diferenciadas. Y de forma general se considera que en dicho modelo el material didáctico debe llamar la atención (F. Ozdamil & G. Asiksoy, 2016, p.1). Y es tan importante el soporte tecnológico como los contenidos didácticos en sí.

En este trabajo ya se han presentado varios artículos que consisten básicamente (Johnson & Renner, 1994, p.6) en una comparación entre el modelo de aprendizaje tradicional y el de aula invertida. Y destaca la consideración de que el modelo de aula invertida sea un aprendizaje de tipo activo (Critz & Knight, 2013, p.1). Esta tesis se puede utilizar como modelo a seguir en el desarrollo del diseño de la programación didáctica. En un proyecto sobre el aula invertida, se llevó a cabo una recopilación (Rotellar & Cain, 2016, p.1) de artículos y una reflexión sobre el modelo de aula invertida. En otra modalidad de aula invertida se facilitan los contenidos a través de una página web y posteriormente actividades (L. P. Galway et al., 2014, p.2) de aprendizaje activo. Y se elabora una evaluación final del nivel de aprendizaje mediante encuestas. Se puede utilizar como posible ejemplo de uso. Por lo tanto el aprendizaje es activo y motivador, y que el alumno (H. N. Mok, 2014, p.2) está comprometido. Considerando que el aprendizaje es activo y que los alumnos opinan (Chen Hsieh et al., 2017, p.2) sobre la motivación de la actividad. Por otro lado, el análisis de los resultados académicos

obtenidos y la satisfacción de los estudiantes en un proyecto para con 21 artículos (V. Betihavas et al., sf, p.1) puede ser determinante.

Ya se ha mencionado previamente la actividad de comparación desarrollada, en muchos proyectos, entre (J. D. Tune et al., 2013, p.1) el método tradicional de aprendizaje y el modelo de aula invertida. Y la posterior elaboración de una encuesta. El modelo de aula invertida requiere de llevar a cabo directamente (R. Pierce & J. Fox, 2012, p.1) las actividades o su metodología. La idea de que el modelo sea (J. Enfield, 2013, p.1) motivador y potencie el aprendizaje activo e individual, se halla presente durante toda la sesión. Esta circunstancia es debida, entre otros factores, a que la metodología de aprendizaje (A. Roehl et al., 2013, p.1) mediante el modelo de aula invertida deba llamar la atención.

Durante el proceso de obtención del enfoque o del marco, se clasificaron los artículos en dos grupos. Los que desarrollan un/a tema/actividad similar y los que no. Y finalmente, se determinó el enfoque teórico a partir de un criterio de diseño arbitrario. Se obtuvieron 9 ideas fundamentales en las que se basa el enfoque dimensional u orden/estructura de dicho enfoque/marco de referencia bibliográfico. Posteriormente se aprovechó esta información para diseñar un modelo de aprendizaje significativo a partir del criterio arbitrario. El criterio de diseño se basa en la experiencia docente.

Orden del enfoque sobre el marco bibliográfico o de referencia.

1. Introducción general del tema y del término aula invertida a partir de las conclusiones generales (S. Kadry, 2014, p.2), (Lee & Lai, 2017, p.1), (Al-Samarraie et al., 2020, p.1), (Flores et al., 2016, p.1) y (Uzunboyly & Karagozlu, 2015, p.1) acerca del modelo de dicho término.
2. Establecer la necesidad de disminuir el absentismo escolar (Smallhorn, 2017, p.1).
3. La implementación requiere del uso de tecnología y habilidades (Abdullah et al., 2019, p.1) previas relacionadas con la competencia digital.
4. La explicación precedente puede ser un buen motivo para implementar el modelo de aula invertida en la asignatura de Tecnología e Informática (Lee & Lai, 2017, p.1) y poder explicar contenidos relacionados con competencias (Hereid & Schiller, 2013, p.1) como la lingüística.
5. Explicación del modelo y de su desarrollo (Bhat et al., 2020, p.906), (S. Kadry, 2014, p.1), (Chua & Lateef, 2014, p.1), (*Educational Technology & Society*, s.f., p.1), (Ahmad, 2016, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (D. Tolks et al., 2016, p.1), (Critz & Knight, 2013, p.1), (L. P. Galway et al., 2014, p.1) y (R. Pierce & J. Fox, 2012, p.1). Y valoración del rendimiento académico.
6. Valoración de la motivación y la aceptación/implicación (Mandasari & Wahyudin, sf, p.1), (Keengwe et al., 2014, p.4), (Amresh et al., 2013, p.1), (E. Cabi, 2018, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (L. P. Galway et al., 2014, p.1), (H. N. Mok, 2014, p.2), (Chen Hsieh et al., 2017, p.2), (V. Betihavas et al., 2016, p.1) y (J. Enfield, 2013, p.1) del alumnado en el modelo de aula invertida.

7. Comparación del modelo tradicional con el de aula invertida (Sirakaya & Özdemir, 2018, p.1), (Namaziandost & Cakmak, 2020, p.1), (Gillispie, 2016, p.1), (G. R. Overmyer, 2014, pp.4 y 5), (V. Aidinopoulou & D. G. Sampson, 2017, p.1), (Johnson & Renner, 1994, p.6), (V. Betihavas et al., 2016, p.1) y (J. D. Tune et al., 2013, p.1).
8. Conclusiones sobre las actividades y la metodología (Shi-Chun et al., 2014, p.1), (Smallhorn, 2017, p.1), (Keengwe et al., 2014, p.4), (*Educational Technology & Society*, sf, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (F. Ozdamli & G. Asiksoy, 2016, p.1) y (A. Roehl et al., 2013, p.1). Se aconseja que el material didáctico sea breve y que llame la atención.
9. Se aconseja el uso conjunto de los dos modelos (Keengwe et al., 2014, p.4), el tradicional y el de aula invertida, descartando el uso exclusivo de un modelo único.

El alcance de este apartado no se contempló debido a los recursos disponibles para su desarrollo. Algunos centros presentan carencias de disponibilidad de tiempo. Además, a estas nueve ideas se les aplicó un criterio para diseñar un modelo de aprendizaje significativo basado en la experiencia. Con este propósito, en el modelo de aprendizaje significativo se agruparon algunas de las ideas precedentes quedando de la siguiente forma.

1. Una evaluación previa del nivel de motivación/implicación, académico (Mandasari & Wahyundin, sf, p.1), (Keengwe et al., 2014, p.4), (Amresh et al., 2013, p.1), (E. Cabi, 2018, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (L. P. Galway et al., 2014, p.1), (H. N. Mok, 2014, p.2), (Chen Hsieh et al., 2017, p.2), (V. Betihavas et al., 2016, p.1) y (J. Enfield, 2013, p.1) del alumnado en el modelo de aula invertida y de las aptitudes/habilidades tic. Valorando competencias transversales y absentismo escolar. Como la motivación y el absentismo escolar son de difícil evaluación al inicio del curso escolar, no se tienen en cuenta.
2. Explicación del modelo tradicional y el de aula invertida para que el aprendizaje sea significativo (S. Kadry, 2014, p.2), (Lee & Lai, 2017, p.1), (Al-Samarraie et al., 2020, p.1), (Flores et al., 2016, p.1) y (Uzunboylu & Karagozlu, 2015, p.1) acerca del modelo de dicho término. Y la valoración del rendimiento académico.
3. Desarrollo del modelo a través de una propuesta de intervención en el aula (Bhat et al., 2020, p. 906), (S. Kadry, 2014, p.1), (Chua & Lateef, 2014, p.1), (*Educational Technology & Society*, sf, p.1), (Ahmad, 2016, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (D. Tolks et al., 2016, p.1), (Critz & Knight, 2013, p.1), (L. P. Galway et al., 2014, p.1) y (R. Pierce & J. Fox, 2012, p.1).
4. Se consiguen evidencias de aprendizaje y se vuelven a obtener valores del rendimiento académico, la motivación, el absentismo escolar y las habilidades tic (Smallhorn, 2017, p.1), (Abdullah et al., 2019, p.1), (Lee & Lai, 2017, p.1).

Se compara la etapa 1 y la 4 (Sirakaya & Özdemir, 2018, p.1), (Namaziandost & Cakmak, 2020, p.1), (Gillispie, 2016, p.1), (G. R. Overmyer, 2014, pp.4 y 5), (V. Betihavas et al., 2016, p.1), (J. D. Tune et al., 2013, p.1), (Shi-Chun et al., 2014, p.1), (Smallhorn, 2017, p.1), (Keengwe et al., 2014, p.4), (*Educational Technology & Society*, sf, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (F. Ozdamli & G. Asiksoy, 2016, p.1) y (A. Roehl et al., 2013, p.1). De este modo se puede conocer el progreso del alumnado.

2.2. INFORMACIÓN CONSULTADA

El modelo de aula invertida es un término que ha sido ampliamente analizado en las fuentes consultadas. En uno de los estudios consultados, se promovía la adquisición de conocimiento de manera previa al inicio de las sesiones de clase. Para, posteriormente, alcanzar el aprendizaje significativo. En ese proyecto, el alumno de ingeniería tenía la posibilidad de repasar los contenidos, fuera del aula, a través del método *flipped classroom* o aula invertida usando aplicaciones de ANDROID para móviles (Bhat et al., 2020, p.906). De esta manera se podría aprovechar el tiempo durante la sesión de aula para realizar tareas más complejas que la simple actividad memorística. De esta forma se acaba de dar una explicación del modelo de aula invertida, a partir de sus dos principales características. Estudiar los contenidos de manera previa al inicio de la sesión de clase. Y aprovechar el tiempo de duración de la sesión de clase para consolidar de forma activa el conocimiento y el aprendizaje de manera significativa.

El modelo *flipped classroom* pretende mejorar el rendimiento académico y memorístico. Suele ir acompañado de material didáctico que invita a la visualización de algún vídeo fuera del aula. Y el tiempo de duración de la sesión de aula, se emplea en la realización de actividades de aprendizaje significativo con el ABP, Aprendizaje Basado en Problemas, y la resolución de los problemas. El alumno decide dónde visualizar el material didáctico para casa y el ritmo de aprendizaje (S. Kadry, 2014, p.2). Dicha circunstancia, propicia la motivación del estudiante. En este proyecto los resultados mostraron que el género femenino respondía mejor ante este modelo de aprendizaje.

En un proyecto se utilizó el modelo *flipped classroom* en una muestra de 27 alumnos para mejorar los resultados en la prueba oral de inglés (Abdullah et al., 2019, p.1) y en el artículo se aconseja el uso de tecnologías modernas como estrategias docentes. En otro experimento, se aprovechó el modelo *flipped classroom* para con 28 estudiantes de una clase de modelado en 3D, dentro de la asignatura de tecnología de la comunicación y la información (Lee & Lai, 2017, p.1). Se llegó a la conclusión de que hubo una amplia aceptación por parte de los alumnos del método y hubo la mejora de la capacidad de pensamiento. En otro proyecto, se implementó dicho modelo en universidades asiáticas mediante lecturas online fuera de clase. Y el tiempo de cada sesión en el aula, se dedicaba a la resolución de problemas (Chua & Lateef, 2014, p.1). Esta decisión también tuvo una amplia aceptación. En otro artículo se explicó la implementación de dicho modelo a 48 estudiantes de gramática inglesa (Mandasari & Wahyundin, sf, p.1) en una universidad de Indonesia. Y mediante un cuestionario se determinó el nivel de aceptación y satisfacción estudiantil.

Otra situación (Sirakaya & Özdemir, 2018, p.1) fue una excusa para llevar a cabo una comparación entre el método tradicional de aprendizaje y el modelo *flipped classroom* en dos grupos de 66 estudiantes de una universidad de Malasia. A uno de los dos grupos, denominado experimental, se le aplicó dicho modelo. Y a otro, denominado grupo de control, el modelo clásico. Y finalmente, a ambos grupos se les valoraron los resultados académicos, la motivación y la retención (aprendizaje memorístico). Se procedió del mismo modo en dos grupos de 58 estudiantes. Un grupo, denominado experimental, al que se le aplicó el modelo de aprendizaje *flipped classroom* para mejorar el nivel de lenguaje (Namaziandost & Çakmak, 2020, p.1). Y otro grupo, denominado de control, al que se le aplicó el método tradicional. Se obtuvieron mejores resultados académicos en los estudiantes que participaron en el *flipped classroom*, y las de género femenino de dicho modelo. Una de las fuentes consultadas consiste en una revisión de la bibliografía (Al-Samarraie et al., 2020, p.1) existente en el campo del modelo *flipped classroom* y donde se destacaron los tipos de logro hallados en disciplinas diversas.

Por ello es importante analizar si las evidencias de aprendizaje (Flores et al., 2016, p.1) en el campo de la educación, confirman que el uso del modelo *flipped classroom* aporta los beneficios previos a este estudio que se presuponían por su utilización. En el modelo de aula invertida, se considera tan importante el desarrollo del modelo como la elección del material didáctico, los recursos y las actividades seleccionadas para que el aprendizaje sea considerado significativo (Gillispie, 2016, p.1). Y por lo tanto, cuando se compara el modelo tradicional con el de aula invertida los resultados alcanzados por los alumnos han de dar una clara evidencia de si las conclusiones están relacionadas con la consideración definitiva de si un aprendizaje es o no significativo. Cuando se analiza el modelo de aula invertida, se determina si este modelo es adecuado para mejorar el nivel de involucramiento del entorno académico, para tratar un material didáctico concreto y para el uso de un recurso técnico (Uzunboylu & Karagozlu, 2015, p.1). Las recomendaciones de los autores pretenden que el modelo *flipped classroom* sea eficaz. Y para que dicha eficacia aparezca, se destaca la contribución de la tecnología (Shi-Chun et al., 2014, p.1), sobre todo en el campo de las tic's.

Se analiza el modelo de aula invertida y se recomienda una guía de buenas prácticas que, orientada a profesionales docentes, se pueda aprovechar en un entorno académico y de otro tipo, para abarcar trabajo del tipo colaborativo y/o cooperativo. Otra controversia que se observa durante todo el curso académico, es la baja asistencia a las conferencias. Dicha circunstancia obliga con frecuencia en los docentes a replantearse los modelos de aprendizaje. Cuando se analiza la repercusión del modelo en la motivación y el compromiso (Smallhorn, 2017, p.1) todos coinciden en la afirmación de que si se facilita a cada estudiante el material didáctico propio del modelo de aula invertida y se lleva a cabo la actividad previa de consulta, posteriormente el tiempo durante las sesiones de clase se dedica a la resolución de problemas de manera eficaz. En un proyecto se aplicaron las actividades propias del modelo de aula invertida a 49 estudiantes. Se analizaron los resultados y se concluyó que la mayoría del alumnado apoyaba el uso del modelo (Keengwe et al., 2014, p.4). Sin embargo, algunos de ellos consideraron que dicho modelo no se debía utilizar de forma única. Destaca la

gran versatilidad del modelo de aula invertida. Como por ejemplo su uso en un grupo de 34 alumnos para evaluar su capacidad de comprensión auditiva (Ahmad, 2016, p.1). El experimento consistió en la evaluación inicial del nivel de comprensión auditiva. Posteriormente se implementó el modelo de aula invertida en forma de tres etapas. La primera de planificación (diseño y orientación del material didáctico). La segunda de implementación, donde se tenía en cuenta el tiempo anterior, durante y posterior a la sesión de la actividad de aprendizaje. Y una etapa final de evaluación para presentar a cada componente y calificar los resultados académicos. En este estudio se llegó a la conclusión de que el uso del modelo mejora los resultados académicos.

Dichos resultados incitan a pensar en las ventajas conseguidas en el conocimiento (*Educational Technology & Society*, sf, p.1) de los contenidos, en el aprovechamiento del tiempo empleado en cada sesión de aprendizaje en la percepción del sentimiento de compromiso y de la motivación en la actividad de aprendizaje significativo. La obtención de mejores resultados académicos (G. R. Overmyer, 2014, pp.4 y 5) incentiva al alumno para que decida cambiar el modelo tradicional por el de aula invertida. Además el modelo de aula invertida es versátil en la divulgación de contenidos y tiene una amplia aceptación (Amresh et al., 2013, p.1). Este modelo se considera activo, mejora la actitud del alumnado (T. Long et al., 2016, p.1) e incluso durante el desarrollo los alumnos se atreven a opinar que los contenidos que se facilitan debían ser breves y que llamaran la atención (F. Ozdamli & G. Asiksoy, 2016, p.1).

2.3. EXPLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Se consultaron 42 artículos y trabajos académicos sobre el modelo de aula invertida o *flipped classroom*. Se hallaron 12 documentos que fueron clasificados dentro de un grupo que exponía conclusiones. Dichas conclusiones (S. Kadry, 2014, p.2), (Lee & Lai, 2017, p.1), (Al-Samarraie et al., 2020, p.1), (Flores et al., 2016, p.1), (Uzunboylu & Karagozlu, 2015, p.1), (Shi Chun et al., 2014, p.1), (Smallhorn, 2017, p.1), (Keengwe et al., 2014, p.4), (*Educational Technology & Society*, sf, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (F. Ozdamli & G. Asiksoy, 2016, p.1) y (A. Roehl et al., 2013, p.1) se establecieron como consideraciones generales o diversas sobre el modelo de aula invertida o *flipped classroom*. Por otro lado, se identificó que 10 artículos (Bhat et al., 2020, pg.906), (S. Kadry, 2014, p.1), (Chua & Lateef, 2014, p.1), (*Educational Technology & Society*, sf, p.1), (Ahmad, 2006, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (D. Tolks et al., 2016, pg.1), (Critz & Knight, 2013, p.1), (L. P. Galway et al., 2014, pg.1) y (R. Pierce & J. Fox, 2012, p.1) mostraban una explicación y desarrollo de la metodología relacionada con el modelo de aula invertida. Teniendo en cuenta la valoración del rendimiento académico.

En la misma actividad de clasificación, se logró determinar que había 10 artículos que trataban sobre la valoración de la aceptación del modelo y la motivación que suscitaba éste en el alumnado. Esta circunstancia (Mandasari & Wahyudin, sf, p.1), (Keengwe et al., 2014, p.4), (Amresh et al., 2013, p.1), (E. Cabi, 2018, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (L.

P. Galway et al., 2014, p.1), (H. N. Mok, 2014, p.2), (Chen Hsieh et al., 2017, p.2), (V. Betihavas et al., 2016, p.1) y (J. Enfield, 2013, p.1) parecía importante para este estudio.

Se halló un artículo que resaltaba el hecho de que la implementación y el desarrollo del modelo de aula invertida requerían de la tenencia de una tecnología adecuada. Concretamente (Abdullah et al., 2019, p.1) en el ámbito de las tic's (tecnologías de la información y la comunicación). Otro artículo resaltaba la posibilidad de implementar el modelo de aula invertida en la asignatura de Tecnología e Informática. Se pudo pensar que la idea precedente, sobre la necesidad tecnológica y de conocimiento de competencias digitales, podía ser un argumento para la opinión que mostraba dicho artículo (Lee & Lai, 2017, p.1). Y finalmente, se determinó ubicar en un grupo de 8 artículos al conjunto (Sirakaya & Özdemir, 2018, p.1), (Namaziandost & Cakmak, 2020, p.1), (Gillispie, 2016, p.1), (G. R. Overmyer, 2014, pp.4 y 5), (V. Aidinopoulou & D. G. Sampson, 2017, p.1), (Johnson & Renner, 1994, p.6), (V. Betihavas et al., 2016, p.1) y (J. D. Tune et al., 2013, p.1) que trataba sobre la comparación del modelo tradicional de aprendizaje (basado en conferencias y clases magistrales presenciales y una posterior evaluación de las evidencias didácticas) con el modelo de aula invertida (en el que se conjuga el aprendizaje activo basado en la consulta fuera de clase de material didáctico para mejorar el aprendizaje memorístico, junto a las sesiones de clase para desarrollar actividades, la resolución de problemas y la reflexión significativa).

A partir de esta actividad de clasificación, se obtuvieron 9 ideas fundamentales. Las nueve se aglutinaron en un enfoque dimensional u orden del enfoque sobre el marco de referencia o bibliográfico de cinco etapas basadas en un criterio de experiencia docente. Éstas son una evaluación previa, una explicación del modelo de aula invertida, el desarrollo del modelo a través de una propuesta de intervención en el aula (Bhat et al., 2020, p.906), (S. Kadry, 2014, p.1), (Chua & Lateef, 2014, p.1), (*Educational Technology & Society*, sf, p.1), (Ahmad, 2016, p.1), (T. Long et al., 2016, p.1), (D. Tolks et al., 2016, p.1), (Critz & Knight, 2013, p.1), (L. P. Galway et al., 2014, p.1) y (R. Pierce & J. Fox, 2012, p.1), la obtención de evidencias de aprendizaje y la valoración del rendimiento académico, la motivación, el absentismo escolar y las habilidades tic. Y en la última etapa se comparan los resultados entre la evaluación previa o etapa primera/previa y la etapa mencionada anteriormente. Concretamente los progresos en rendimiento académico, motivación y habilidades tic.

CONCLUSIONES

Tras haber comprobado el interés suscitado por el término flipped classroom. Se observó que queda claramente demostrada la defensa de este modelo de aprendizaje significativo por parte de un número considerable de autores. Además, se justifica su utilización para mejorar el rendimiento académico, la motivación y la adquisición de competencias transversales que propician las habilidades en el manejo de herramientas tic's. En este estudio destaca que se hayan hallado menos de nueve temas principales. Además, el rendimiento académico, la motivación y las competencias transversales son asuntos que pueden producir controversia dentro del ámbito académico.

Las futuras líneas de investigación en el modelo flipped classroom se podrían especializar en la evolución de la mejora de dicho rendimiento académico, de la motivación del alumnado, de la adquisición de competencias transversales y del absentismo escolar. Estos factores invitan a tener en cuenta la necesidad de aplicar el modelo de aula inversa.

REFERENCIAS

- Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Implementation of Flipped Classroom Model and Its Effectiveness on English Speaking Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(09), 130. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.10348>
- Ahmad, S. Z. (2016). The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching*, 9(9), 166. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p166>
- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., & Alzahrani, A. I. (2020). A flipped classroom modelo in higher education: A review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1017-1051. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09718-8>
- Amresh, A., Carberry, A. R., & Femiani, J. (2013). Evaluating the effectiveness of flipped classroom for teaching CS1. *2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 733-735. <https://doi.org/10.1109/FIE.2013.6684923>
- Arnold-Garza, S. & Towson University, Albert S. Cook Library. (2014). The Flipped Classroom Teaching Model and Its Use for Information Literacy Instruction. *Comminfolit*, 8(1), 7. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.161>
- Betihavas, V., Bridgman, H., Kornhaber, R., & Cross, M. (2016). The evidence fo 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 38, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.010>
- Bhat, S., Raju, R., Bhat, S., & D'Souza, R. (2020). Redefining Quality in Engineering Education through the Flipped Classroom Model. *Procedia Computer Science*, 172, 906-914. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.131>
- Cabi, E. (2018). The Impact of the Flipped Classroom Model on Students' Academic Achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3482>
- Cambridge Dictionary. (s.f.). Truancy inquiry. Recuperado el 10/05/2023 de... <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/truancy>
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W.-C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>

- Chua, J. S. M., & Lateef, F. A. (2014). The Flipped Classroom: Viewpoints in Asian Universities. *Education in Medicine Journal*, 6(4). <https://doi.org/10.5959/eimj.v6i4.316>
- Critz, C. M., & Knight, D. (2013). Using the Flipped Classroom in Graduate Nursing Education. *Nurse Educator*, 38(5), 210-213. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e3182a0e56a>
- *Educational Technology & Society*, (sf).
- Enfield, J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12-26.
- <https://doi.org/10.14434/josotlv14i5.12829>
- Flores, Ò., del-Arco, I., & Silva, P. (2016). The flipped classroom model at the university: Analysis based on professors' and students' assessment in the educational field. *International Technology in Higher Education*, 13(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0022-1>
- F. Bouaziz. (2022). What is Traditional Learning Model. Recuperado el 10/05/2023 de...
- <https://www.igi-global.com/dictionary/challenges-of-distance-learning-adoption-by-students-during-the-covid-19-pandemic/105285#:~:text=Chapter%20,knowledge%20through%20drill%20and%20practices>
- Galway, L. P., Corbett, K. K., Takaro, T. K., Tairyan, K., & Frank, E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education, 14(1), 181. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-181>
- Gillispie, V. (2016). *Using the Flipped Classroom to Bridge the Gap to Generation Y*. 16(1). Harvard University. (sf). *flipped classroom*. The derek bok center for teaching and learning. Recuperado el 10/05/2023 de... <https://bokcenter.harvard.edu/flipped-classrooms>
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (s.f.). *Case Studies and the Flipped Classroom*.
- Jonassen, D. H., & Strobel, J. (2006). Modeling for Meaningful Learning. En D. Hung & M. S. Khine (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies* (pp. 1-27). Springer-Verlag.
- Recuperado el día 10/05/2023 de la página...
- https://www.researchgate.net/publication/226842886_Modeling_for_Meaningful_Learning

- Keengwe, J., Onchwari, G., & Oigara, J. N. (Eds.). (2014). *Promoting Active Learning through the Flipped Classroom Model*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4987-3>
- Kerr, B. (2015). The flipped classroom in engineering education: A survey of the research. 2015 *International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 815-818.
- <https://doi.org/10.1109/ICL.2015.7318133>
- Lee, K., & Lai, Y. (2017). Facilitating higher-order thinking with the flipped classroom model: A student teacher's experience in a Hong Kong secondary school. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0048-6>
- Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' Perceptions of the Value of Using Videos as Pre-class Learning Experience in the Flipped Classroom. *TechTrends*, 60(3), 245-252.
- <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0045-4>
- Mandasari, B., & Wahyudin, A. Y. (s.f.). *Flipped Classroom Learning Model: Implementation and Its Impact on EFL Learners' Satisfaction on Grammar Class*.
- Mok, H. N. (2014). *Teaching tip: The flipped classroom*. 25.
- Namaziandost, E., & Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4041-4055.
- <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10167-7>
- Ph.D. Student, corresponding author, Mersin University, Department of Educational Sciences, Mersin, Turkey, aycicekburak@gmail.com, Ayçiçek, B., Yanpar Yelken, T., & Prof., Mersin University, Department of Educational Sciences, Mersin, Turkey, tyanpar@gmail.com. (2018). The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement in Teaching English. *International Journal of Instruction*, 11(2), 385-398.
- <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11226a>
- Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196.
- <https://doi.org/10.5688/ajpe7610196>
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity To Engage Millennial Students Through Active Learning Strategies. *Journal of Family & Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. <https://doi.org/10.14307/JFCS105.2.12>
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, Perspectives, and Recommendations on implementing the Flipped Classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 34. <https://doi.org/10.5688/ajpe80234>

- Shi-Chun, D., Ze-Tian, F., & Yi, W. (2014). *The Flipped Classroom-Advantages and Challenges*: 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation (EMTC 2014), Xi'an, China.
- <https://doi.org/10.2991/emtc-14.2014.3>
- Sirakaya, D. A., & Özdemir, S. (2018). *The Effect of a Flipped Classroom Model on Academic Achivement, Self-Directed Learning Readiness, Motivation And Retention*. 6(1).
- Smallhorn, M. (2017). The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achivement. *Student Success*, 8(2), 43-53.
- <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.381>
- Tune, J. D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in Physiology Education*, 37(4), 316-320. <https://doi.org/10.1152/advan.00091.2013>
- UNESCO. (2009). Information and Comunication Technologies (ICT). *Guide to measuring information and comunication technologies (ICT) in education*.
- Recuperado el 10/05/2023 de...
- <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/information-and-communication-technologies-ict>
- Uzunboylu, H., & Karagozlu, D. (2015). Flipped classroom: A review of recent literature. *Wordl Journal on Educational Tecnology: Current Issues*, 142-147. <https://doi.org/10.18844/wjet.v7i2.46>
- Vaughan, M. (s.f.). *Flipping the Learning: An Investigation into the use of the Flipped Classroom Model in an Introductory Teaching Course*.

LA MESA DE LUZ COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA E INNOVADORA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La pedagogía de la luz

Laura Alcaraz Senar

Maestra de Educación Infantil

Actualmente, las nuevas tecnologías están a pie del cañón, así como las herramientas y apoyos educativos además de la diversidad de metodologías que se pueden aplicar en el aula.

La filosofía de Reggio Emilia se inicia después de la Segunda Guerra Mundial (1945), aunque hoy en día hay escuelas que lo utilizan. Surge una nueva visión del niño, y según Garrido y Grau (2001) afirma que se necesita un cambio de mentalidad. Se originan nuevos materiales que, con el paso del tiempo han evolucionado y se pueden encontrar ahora en el aula, como son las Mesas De Luz.

Ahora bien, si la tecnología avanza, pero las personas no se reciclan, La formación continua tiene una gran importancia en el ámbito educativo, por eso se ofrecen cursos para recibir nuevos conocimientos y poder ponerlo en práctica. Se estudia la utilidad de las Mesas De Luz en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Mesas De Luz, manipulación, experimentación, herramienta educativa.

Nowadays, new technologies are at the forefront, as well as educational tools and supports and the diversity of methodologies that can be applied in the classroom.

The philosophy of Reggio Emilia began after World War II (1945),, although at this point there are schools that use it. A new vision of the child emerged, and according to Garrido and Grau (2001), a change of mentality was needed. New materials were created which, over time, have evolved and can be found in the classroom today, such as, "the light table".

But what if technology advances, but people are not retrained? Continuous training is of great importance in the educational field, and that is why courses are offered to receive new knowledge and to be able to put it into practice. The usefulness of the Light Tables in the child Education stage is studied.

Keywords: Early Childhood Education, Light Tables, manipulation, experimentation, educational tool.

1. ORIGEN DE LAS MESAS DE LUZ

Esta herramienta surge de la metodología Reggio Emilia, donde Loris Malaguzzi es considerado el principal iniciador e inspirador de esta, ofreciendo la oportunidad de emplear un gran abanico de materiales, los cuales ayudan al aprendizaje del alumnado.

Según el artículo de la revista "*Publicaciones Didácticas*" (Espinosa Moreno & Gregorio Olivares) la filosofía de Reggio Emilia proviene de una ciudad en el norte de Italia con el mismo nombre que esta corriente pedagógica (Emilia Rogmana). Se inicia a finales de la Segunda Guerra Mundial (1945), durante la etapa posterior al fascismo italiano.

A consecuencia de los desechos que dejó la guerra, un grupo de mujeres construyen las primeras escuelas infantiles presididas por la gente del pueblo. El principal objetivo es ayudar a los niños y niñas a vencer los golpes por las graves consecuencias de esta, ofreciendo un lugar donde desarrollarse.

Su reconocimiento a escala mundial la convierte en uno de los enfoques más innovadores en cuanto a la educación, además, se desarrollaron discusiones a nivel nacional sobre la educación y la cura de las edades tempranas.

1.1. PRINCIPIOS Y FILOSOFÍA EDUCATIVA

Según el artículo de la revista "*Publicaciones Didácticas*" (Espinosa Moreno & Gregorio Olivares):

La enseñanza tradicional está basada en un método pasivo, donde el alumnado no es más que un receptor de conocimientos, y el docente tiene todo el protagonismo a través de clases expositivas. En la actualidad, este concepto ha ido evolucionando, considerando fundamental el uso de metodologías activas para dar lugar al alumnado a ser el verdadero protagonista de su aprendizaje.

Según Garrido y Grau (2001, p.13) en el artículo de la revista "*Publicaciones Didácticas*" afirma (Espinosa Moreno & Gregorio Olivares) que lo que se necesita es un cambio de mentalidad. Hace falta una escuela que no solo transmita información, sino que ayude a construirla activamente. Una escuela donde el hecho de aprender se convierta a pensar, y el hecho de pensar sea el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este, parte de la concepción del niño como constructor activo de su realidad, con grandes potencialidades, baza al niño como protagonista del aprendizaje.

Así mismo, el docente tiene que escuchar, potenciar sus capacidades y desarrollar tanto los puntos débiles como los fuertes del alumnado. Adopta el papel de orientador del aprendizaje, observador y guía.

2. DESCRIPCIÓN

Según el artículo de la revista "*Publicaciones Didácticas*" (Espinosa Moreno & Gregorio Olivares):

La Mesa De Luz se puede definir como una herramienta didáctica, la cual brinda numerosas prestaciones educativas, desarrollando el aprendizaje de manera lúdica y dinámica. A través de este recurso pedagógico se pueden usar una gran cantidad de materiales, aportando estos la posibilidad de llevar a cabo contenidos de las diferentes áreas curriculares que compran el currículum de Educación Infantil.

Está compuesta por una tapa traslúcida de metacrilato blanco, la cual es iluminada mediante una luz blanca de leds al accionar un interruptor. Aunque el color básico de la iluminación es el blanco, hoy en día, podemos encontrar la opción de Mesas De Luz con multitud de colores que cambian a través del manejo de un mando a distancia.

Generalmente, su diseño suele ser de forma rectangular, no obstante, se pueden conseguir de diversas formas y tamaños. En este sentido, según Civarolo (2011, p.61) (Espinosa Moreno & Gregorio Olivares) "la Mesa De Luz es un rectángulo de 1,20 cm por 0,70 cm de espesor que tiene un vidrio translúcido. En su interior hay dos tubos fluorescentes. Consta de una llave de luz para encenderlo y apagarlo".

3. ¿QUÉ REPRESENTA LA LUZ PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS?

Los/las más pequeños/as aprenden a través de los sentidos, se abren al mundo jugando y experimentando, probando y comprobando. El adulto tiene la función de captar sus movimientos y crear espacios preparados para poner en marcha todos sus sentidos.

Es muy probable que los procesos investigadores y de descubrimiento que realicen los niños/as sean una síntesis de miles de años de historia de la humanidad. Desde el juego con las sombras hasta la experimentación con los materiales más sofisticados, los niños investigan las propiedades de la luz y del color, se hacen hipótesis y comprueban los resultados. Es habitual observar a un niño pequeño maravillarse por las sombras, o por los reflejos del sol...

El ambiente de luz ofrece una oportunidad de jugar a través de la luz y el color, convirtiendo la actividad científica en un centro de experimentación y expresión artística.

3.1. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO SENSORIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Según la autora (Miriam Escacena, n.d) de la página web "*miniland education*" los niños y niñas en edades tempranas tienen la mirada muy abierta del mundo, pero el día a día y la familiaridad con los adultos desencadena una disminución de esta mirada y de las percepciones que se tienen del entorno. Es decir, a veces la sobreprotección que hay hacia los niños no deja la experimentación libre de los más pequeños, y también como los adultos ya conocen el entorno y la mayor parte de elementos que encuentran, no dan tanta importancia en este interés.

Dicho con otras palabras y como bien describe Loris Malaguzzi el cual afirma que "los niños tienen cientos de maneras de expresarse, pero los adultos les quitan el noventa y nueve"

Los seres humanos en el transcurso de la vida tienen la necesidad de experimentar con el entorno, para conocer con profundidad todo aquello que está alrededor. Los contactos con el mundo dependen en gran parte del sistema sensorial, que como denomina (Susanne K. Langer, 1957) en su obra *Philosophy in a New Key: "...El sistema sensorial es el órgano de la mente"*, (Susanne K. Langer, 1957). La autora apunta que la actividad que realizan los sentidos ya es una actividad mental desde el inicio y, por lo tanto, toda sensibilidad ya es mental. Gracias a los cinco sentidos (el oído, el tacto, el olfato, el gusto y la vista) los seres humanos son conscientes de las cualidades del entorno.

Tal como entiende Jean Piaget, en la página web de la escuela Congrès-Indians (Desiree, 2014) "Tenemos que ofrecer la oportunidad de sentir antes de comprender, de experimentar antes de conocer, puesto que no hay nada en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos". Con esto quiere decir que todo aprendizaje pasa en un origen por el sistema sensorial, porque cuando el cuerpo responde a cualquier estímulo del exterior aparecen las sensaciones que entran a través de los órganos sensoriales.

Así mismo, desde la escuela se tienen que satisfacer las necesidades de los niños porque cuando consigan este bienestar pueden estar abiertos a situaciones de juego y relaciones sociales y, todo ello crecer física y emocionalmente. (Vila Saborit & Cardó Florez, 2007)

4. BENEFICIOS Y POSIBILIDADES EDUCATIVAS QUE APORTA LA MESA DE LUZ

Según el artículo de la revista "*Publicaciones Didácticas*" (Espinosa Moreno & Gregorio Olivares):

Esta herramienta innovadora provoca efectos positivos en el alumnado, puesto que, sus ventajas inciden directamente en el aprendizaje de los más pequeños. Permite al docente poner en funcionamiento gran cantidad de materias, obteniendo provecho en el desarrollo integral del alumnado. Su carácter lúdico ayuda a crear entornos alentadores llenos de luz dentro del aula.

En este sentido, siguiendo las aportaciones de Carrasco (2018), se pueden destacar los siguientes beneficios y posibilidades educativas que ofrece la Mesa De Luz.

Los niños aprenden jugando varios contenidos de:

- Lògicomatemàtica: numeración, seriaciones, sumas, relaciones espaciales, figuras geométricas, formas, tamaños, experimentación cromática...
- Lectoescritura: letras, palabras, trazos, narraciones de cuentos...
- Ciencias: experimentos con multitud de materiales, observación de elementos del entorno como piedras, hojas, ramas, insectos...
- Expresión plàstica: realización de dibujos mediante técnicas, dibujos y siluetas de los diferentes centros de interés de las unidades didàcticas, realización de cuadros, líneas, etc.
- Juegos de coordinación motriz, de psicomotricidad fina y de estimulación y percepción tàctil.
- Desarrolla la creatividad, la imaginación y la curiosidad de los niños.
- Los objetos se convierten en elementos que guían el juego.
- Permite crear ambientes ricos a nivel sensorial y manipulativo, posibilitando al alumnado a observar, explorar, experimentar, y disfrutar del juego libre.
- Se desarrolla la observación, la concentración y la atención gracias a la experimentación de las luces y sombras que se crean.
- Favorece la relajación y el goce de los niños y niñas, por medio de la estimulación visual que se genera a través de las luces, el brillo y los colores, pueden llevar a cabo actividades de teatro de sombras, trabajar las emociones, etc.
- Permite al docente adoptar el papel de guía, observador y facilitador del aprendizaje, siendo un elemento útil para evaluar al alumnado por medio de la observación.

Según la Diputación de Barcelona en el artículo (Actividades de educación Ambiental Tablas de Luz #DibaOberta) las Mesas De Luz Ticumiku tienen certificación de

Conformidad Europea CE, en cumplimiento, en materia de seguridad. Además, también habla de algunos beneficios.

La ciencia, la exploración y el descubrimiento son recursos básicos en esta experiencia, pero además pueden ser utilizados por el juego libre, y también por la integración sensorial. Por la observación, la atención y el aprendizaje académico como la lectoescritura, la lengua, las matemáticas, la música, las ciencias.

Es muy empleado para incentivar actividades para trabajar la psicomotricidad fina y gruesa, el calco de dibujos y diferentes materiales. En resumidas cuentas, la Tabla De Luz es un recurso infinito a promover según la imaginación de cada usuario.

5. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS PARA UN BUEN FUNCIONAMIENTO

Algunas recomendaciones para el buen funcionamiento:

- Independientemente de la edad del niño se recomienda no hacer sesiones de más de 20 minutos seguidos.
- Situar la Tabla De Luz en un lado para reprimir que el alumnado no tenga acceso al cable de corriente eléctrica.
- Hacer una revisión periódica de las luces, para evitar parpadeos, hecho que dificultará ejecutar correctamente las actividades propuestas.
- Si un niño presenta recelo ante el uso de este recurso en la oscuridad, se recomienda abrir una ventana o reforzar la luz natural del aula porque se sienta más cómodo y se adapte.
- Graduar la intensidad de la luz a un nivel mediano, con el fin de tomar medidas de seguridad en cuanto a los posibles efectos que pueda ocasionar a nivel ocular. Por eso, el mando tiene la opción de variar la intensidad de la luz y así ajustarla a las necesidades.
- Impedir dejar el aula totalmente en la oscuridad. Se aconseja ir moderando gradualmente la luz natural hasta conseguir una iluminación completa del aula al acabar la sesión.

Teniendo en cuenta que esta herramienta funciona por medio de la corriente eléctrica, es conveniente revisar el cableado y enchufes, comprobando que están en buen estado. Como en cualquier otro aparato eléctrico, si se nota que se caliente más del adecuado al tiempo de la utilización se apaga para que vuelva a su temperatura inicial. Si se van a llevar a cabo actividades en las cuales se utilizarán materiales húmedos, se considera oportuno proteger la mesa con bandejas transparentes o papel film.

CONCLUSIONES

Durante este artículo se ha conocido la utilidad de la Mesa De Luz en la etapa de Educación Infantil, para poder diseñar una intervención educativa innovadora, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo sensorial y la experimentación. También qué importancia tiene la luz en relación a los niños y niñas, los beneficios que les puede aportar y cómo utilizarla correctamente.

Cada vez hay más herramientas educativas nuevas para complementar el aprendizaje de los más pequeños, estas estimulan todos los sentidos y colaboran en el correcto desarrollo de los infantes, aportando una fantástica estimulación.

Ahora bien, estos materiales pueden ser beneficiosos o no, ya que, se ha de saber utilizar y dejar libertad a los niños y niñas para que descubran y abran nuevos horizontes. Para ello, hay una nueva visión de la educación donde el o la docente ha de ser un guía y acompañante, ofreciendo ayuda siempre que sea necesario o que lo necesiten, abriendo las puertas a nuevas experiencias, ya que es el alumnado el protagonista durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de la Mesa De Luz se pueden llevar a cabo infinidad de actividades de todo tipo, con multitud de materiales, para trabajar la logicomatemática, la lectoescritura, las ciencias, artes, y mucho más.

Se considera que aún hay mucho camino por hacer, y se considera necesaria la búsqueda de diferentes estudios que hablen sobre esta herramienta. Que se lleven a cabo o que sean reconocidas por el Departamento de Educación alguna formación, y así poder potenciar el uso de esta herramienta educativa en las aulas de los centros educativos.

REFERENCIAS

Libros

- Malaguzzi, L., & Hoyuelos, A. (2021). La educación infantil en Reggio Emilia (Temas de Infancia no 3) (1.a ed.). Ediciones Octaedro.

Revistas

- Espinosa Moreno, C., & Gregorio Olivares, M. (2019). La mesa de luz en Educación Infantil: Innovación educativa. Publicaciones Didácticas, 231–235. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850747.pdf>

Links

- Folguera, E., Adrià, C., & Alcojor, M. (n.d.). La iluminación artificial es arquitectura UPCGRAU. www.upc.edu/idp
- La mesa de luz como recurso pedagógico y creativo. (n.d.). Recuperat 2 de maig de 2022, de: <https://rededucativaonline.com/cursos/la-mesa-de-luz-como-recurso-pedagogico-y-creativo/>
- Miriam Escacena. (n.d.). El enfoque Reggio Emilia o la pedagogía de la luz . Recuperat: 02- 05-2022, des de: <https://spain.minilandeducational.com/school/las-mesas-de-luz-comoexperiencia-educativa>

TALLER EDUCATIVO DE MATEMÁTICAS Y CIENCIA, PERO SIN SER MÍTICAS

Lourdes Martín Pérez

Maestra

Las normas curriculares recogen la importancia de integrar las diversas materias y llevar a cabo actividades que promuevan un aprendizaje interdisciplinar y funcional, de manera que le sirva al alumnado en su día a día. Considerando la enseñanza de Matemáticas y Ciencias, en este trabajo se ha planteado un taller orientado a que los discentes desarrollen habilidades de medidas mediante la utilización de garbanzos para medir un recipiente de cocina, tanto su longitud, como área y capacidad, y poner en práctica el pensamiento científico, mediante la realización de experiencias diversas.

Palabras clave: Matemáticas, Ciencia, Taller, Resolución de problemas, Pensamiento científico y funcional.

The curricular standards state the importance of integrating the various subjects and carrying out activities that promote interdisciplinary and functional learning, so that it serves students in their daily lives. Considering the teaching of Mathematics and Science, in this work, a workshop has been designed for students to develop measurement skills through the use of chickpeas to measure a kitchen container, both its length, area and capacity, and to put into practice scientific thinking, through the realization of various experiences.

Keywords: Mathematics, Science, Workshop, Problem solving, Scientific and functional thinking.

1. INTRODUCCIÓN

Las matemáticas son una parte esencial en el desarrollo de las personas desde el inicio de su educación, debido a que se relaciona con la lógica, el razonamiento, la crítica, el pensamiento, etc. Según Kamii y de Vries (1981), la habilidad lógico-matemática se llega a conseguir con la abstracción reflexiva y, cuando se crea de verdad, ya no se vuelve a omitir.

En la educación, permiten desarrollar las actitudes y los valores del alumnado, lo que permite que haya una base segura y fiable de que se obtendrán buenos resultados en su evolución frente a la resolución de problemas matemáticos y en la vida cotidiana, haciendo uso de la lógica y la coherencia.

La ciencia es también una parte esencial en la vida tanto escolar como diaria de las personas, pero en los centros escolares destaca su rigor científico, ya que esto nos permite llegar a comprender de una mejor forma lo que pasa en el mundo en el que vivimos y defender nuestras posturas.

Por ello, se va a llevar a cabo una investigación donde se relacionan las Matemáticas con la Ciencia de una manera lúdica, atractiva y significativa para el alumnado mediante la realización de un taller de resolución de problemas manipulando objetos cotidianos como los garbanzos y los táperes de comida. Teniendo en cuenta sus diversas medidas de longitud, área y capacidad para poder al final ordenarlos de manera correcta y reflexionar acerca de ciertas hipótesis que se tienen al principio, acerca de la forma, el tamaño y la capacidad de los recipientes, ya que cuanto mayor sean sus medidas, mayor será su capacidad.

El currículum determina que la resolución de problemas tiene que tratarse como un procedimiento y competencia en el proceso de aprendizaje y no solamente como un objetivo general. De esta manera, constituye un eje fundamental en la cual se utilizan otras habilidades básicas y permite su desarrollo integral mediante su conexión con las demás áreas. (Real Decreto 157/2022, pp. 92-93)

Además, la resolución de problemas favorece el desarrollo de habilidades como la participación y la escucha activa, la concentración y la motivación del alumnado, el trabajo en equipo y la comunicación, además de gestionar el tiempo que se tiene para resolver los problemas. Por ello, se les presenta una situación problemática que comienza siendo sencilla y se va complicando, pero teniendo en cuenta su aplicación y utilidad en la vida real.

Medir es una destreza que se utiliza en el día a día, por lo que es un contenido fundamental en la enseñanza que va más allá de la utilización de fórmulas, sino que ayuda a la conexión de ideas de las diversas asignaturas. Aparte, medir es comparar reiterativamente la cantidad de objetos que puede llenar o cubrir otra materia, es decir,

tener una referencia que podemos utilizar en cualquier momento. Por ello existen las unidades de medida convencionales, pero en este caso, se hace uso de unidades no convencionales como los garbanzos para que el alumnado entre en contacto con la unidad y puedan aprender habilidades visuales. (Flores y Rico, 2018)

1.1. OBJETIVO

El propósito general de este trabajo es trabajar habilidades de resolución de problemas con el alumnado de Educación Primaria. Además de poner en práctica las destrezas necesarias para la medida de magnitudes que, en este caso, serán medidas no convencionales mediante la realización de un taller.

2. MÉTODO

2.1. ESTUDIANTES

Está dirigido a 17 alumnos de segundo de Educación Primaria de entre siete y ocho años, entre los cuales hay 7 niñas y 10 niños. Se encuentran en el colegio concertado de Granada, por lo que su nivel educativo es medio-alto.

2.2. INSTRUMENTOS

El taller está dividido en diversos apartados, ya que se hace referencia a las diferentes medidas y otros tipos de ejercicios, como la invención de un problema. Para comenzar, se tiene un punto nombrado como "Yo creo que...", el cual trata diversas hipótesis sencillas, que son las siguientes, y que tenían que ordenar según su criterio del 1 al 5, teniendo en cuenta que el número 1 sería con la que más estuvieran de acuerdo y el 5 con la menos:

- A los recipientes con base cuadrada/rectangular les cabe menos.
- A los recipientes con base circular les cabe menos.
- A los recipientes más altos les cabe más.
- A los recipientes bajitos les cabe más.
- A los recipientes bajitos les cabe menos.

A continuación, se lleva a cabo una tarea para nombrar los táperes con un nombre que el alumnado inventase de manera conjunta, ya que el taller se lleva a cabo en parejas, y ponerlo en las etiquetas preparadas dentro de cada recipiente. Esto permite

mantener al alumnado motivado. Para terminar esta primera parte, hay que realizar una breve descripción de un táper, de manera que si tuvieran que describírselo a una persona o amigo que no lo viera, pudiese imaginárselo. Durante su realización se mantendrá en juego la reflexión y el análisis de las afirmaciones acerca de la capacidad de los recipientes según su tamaño y forma y la escucha activa en las descripciones.

El segundo apartado nombrado como "Observa y... ¡Responde!", se centra en ordenar los recipientes haciendo uso de distintos criterios. Principalmente, se plantea un ejercicio donde el alumnado tiene total libertad para ordenar sus táperes según la forma o su tamaño o su altura, etc., y deberán poner este orden también en las etiquetas. Además, se les pregunta cómo los han clasificado y por qué, lo cual fomenta la comunicación, la reflexión y el trabajo en equipo.

Para ello es fundamental también que conozcan de qué cuerpo geométrico se trata su recipiente, por lo que se propone una actividad relacionada con esto. Para su ayuda, al final hay un folio con conceptos clave, el cual incluye las diferentes figuras con sus respectivos nombres.

En este apartado también van a ordenar los recipientes de mayor a menor, aunque se podría realizar de diferentes maneras como teniendo en cuenta su altura o la anchura del táper, o simplemente aproximando cuál tiene una mayor capacidad. Por este motivo se hacen dos cuestiones, la primera acerca de cómo han realizado esta ordenación y la segunda sobre si hay otras maneras de ordenar los táperes.

El tercer punto del taller trabaja las medidas de longitud, en concreto, el largo, el ancho y el alto de un objeto. Para realizar correctamente estas medidas, el alumnado debe trazar las líneas correspondientes de cada medida en el folio que se le ha impuesto para ello, observando que cada medición tiene su lugar correspondiente relacionado con el número del recipiente. Tras calcar cada línea, deben poner garbanzos sobre ella hasta taparla, de manera que, al contarlos, se tendrá la medida de altura/anchura/largura de ese táper. Y así sucesivamente con cada uno para tener cada cantidad concreta de cada medida. En este apartado se trabaja la concentración, la perseverancia y la gestión del tiempo, ya que los alumnos deben organizar el tiempo que van a emplear en cada medida para que puedan llegar a terminarlo.

Además, los alumnos tienen que rellenar los recuadros con tales datos que vayan obteniendo, además de poner el nombre que le han otorgado a ese recipiente. Tras tener todo esto terminado, se procede a dibujar más o menos el táper, que resulta más atractivo.

El cuarto apartado de este taller se basa en el área. Consta de una actividad donde los discentes vuelven a tener que contar los garbanzos, pero con la diferencia de que en este momento deben calcar la base del recipiente en el folio correspondiente y rellenar todo este espacio con estas legumbres para, después, contar cuántos le han cabido. Y esta sería el área en garbanzos de tales táperes. Esta tarea también permite el desarrollo de las mismas habilidades de resolución de problemas que en el apartado anterior.

El siguiente punto está dedicado a las medidas de capacidad de estos objetos. Además, tiene diversos ejercicios relacionados con esto para que el alumnado pueda trabajar y profundizar en este concepto. Principalmente tienen que escoger el táper que ellos crean y decidan conjuntamente que es el más grande, es decir, que piensen que es al que más garbanzos le van a caber; para comprobar que lo han elegido correctamente, deben llenarlo de garbanzos y contarlos, pero lo tendrán que hacer con el resto de los recipientes también para poder comparar. Tras esto, van a realizar una pequeña actividad de ordenar los táperes de mayor a menor según su capacidad. Es importante el trabajo en equipo para organizarse bien durante esta tarea, ya que se necesita mucha concentración y constancia para el recuento de garbanzos.

A continuación, se empiezan a encontrar preguntas más abiertas y de reflexión acerca de este concepto de capacidad, ya que hay una pregunta sobre si sabrían decir otra manera de ordenar los recipientes sin tener que recurrir a las operaciones matemáticas y sin tener que contar los garbanzos. De esta misma forma, se vuelve a hacer una organización usando esa forma que ellos mismo han propuesto, pero entonces podrá, observar si su manera es válida o no, es decir, si coincide o no con el orden que habían hecho justo antes. Por tanto, el alumnado tendrá una idea acerca de qué depende la capacidad de los recipientes, por lo que hay un ejercicio con esta pregunta tan sencilla.

Posteriormente y trabajando todavía con las medidas de capacidad, se propone una tarea con la calculadora, ya que a los alumnos les suele gustar y motivar poder utilizarla para hacer actividades. En este caso, deben calcular la capacidad más exacta de los táperes haciendo uso de las medidas de longitud que se vieron en el tercer apartado del taller, o sea, tienen que multiplicar las medidas de largo, ancho y alto de cada uno.

Para terminar este punto, el alumnado va a realizar un último orden de los recipientes según los resultados que hayan obtenido con la calculadora y comprobará si realmente los organizaron bien desde un primer momento, cuando se ordenaron en la primera actividad de este apartado.

El sexto apartado trata las conclusiones que se han ido obteniendo a lo largo de todo el taller. Como primera tarea se encuentra una pregunta de recapitulación con la idea de que cada discente recuerde las dos maneras que se han utilizado para calcular la capacidad de los recipientes.

Además, se incluye una oración a modo de resumen sobre qué es la capacidad y, justo después, una breve explicación sobre esto junto con una tarea acerca de qué objetos se podrían utilizar o no para calcular la capacidad de otro objeto. Para finalizar, se volverá a mirar el primer punto de hipótesis para saber si ha coincidido el orden que se puso con las conclusiones que se han obtenido al final y se debe de explicar por qué cada uno piensa que sí o no han acertado. En este punto se desarrollan habilidades básicas como la participación y la escucha activa, además de la reflexión.

Por último, pero no por ello menos importante, se tiene un apartado nombrado como “¿Tu turno? ¡Claro que sí!”, en el cual cada persona tiene que escribir su propio problema que esté relacionado con calcular la capacidad del objeto que quieran.

Al final también hay otro folio sobre “Conceptos clave”, por lo que hay imágenes explicativas y aclaratorias para los alumnos, como una foto sobre qué medida es la de altura, anchura y largura de un recipiente y la clasificación de los cuerpos geométricos más básicos.

2.3. METODOLOGÍA

La metodología más utilizada es el trabajo cooperativo por parejas ya que en todo momento, aunque cada uno tenga su propia ficha, proponen las ideas en común y llevan a cabo las actividades de forma conjunta. De esta manera se consigue un aprendizaje más positivo y significativo y permite mantener por parte de ambas posturas la atención e implicación cada instante.

Sin embargo, también se tiene una metodología de exposición a la hora de tener que explicar qué hay que hacer en cada actividad, ya que suele ser la forma más sencilla y efectiva para que los alumnos sepan exactamente qué deben hacer, aunque se ayuden entre ellos al estar puestos por parejas.

Asimismo, se fomenta el razonamiento porque el alumnado está pensando, sobre todo al principio y al final, acerca de qué es la capacidad o de qué depende y, mediante la finalización de los ejercicios, pueden concluir con la definición básica de la medida de capacidad.

En relación con la temporalización se ha dividido en dos sesiones, la primera, de 1 hora y media, donde se llevan a cabo los tres primeros puntos: “Yo creo que...”, “Observa y... ¡Responde!” y Medidas de longitud y la segunda sesión de 2 horas y media para el resto del taller.

2.4. EVALUACIÓN

La evaluación es cualitativa y cuantitativa porque se centra tanto en el número de la calificación final como en prestar atención a la situación que se tiene. Además, se tiene en cuenta la actitud que tiene cada discente mediante la observación continua durante todo el taller. También se trata de una evaluación heteroevaluación ya que es el maestro el que debe corregir las tareas que se hacen durante todo el taller.

El análisis de los resultados se basa en la corrección de las fichas del taller, aunque siempre también se tiene en cuenta la implicación en el aula del alumnado y su comportamiento. Por este motivo, cada apartado tiene unos puntos concretos, según sus actividades:

Apartado	Actividad	Puntos
Yo creo que...	Ordena las frases del 1 al 5 según creas si son ciertas o no.	0
	¡Ponles nombre a tus recipientes!	0
	¿Cómo describirías un recipiente de estos a un amigo que no puede verlos?	1
Observa y... ¡Responde!	a) ¿Cómo los has clasificado? ¿Por qué?	1
	b) ¿Qué nombre tienen estos recipientes según su forma?	4
	Ahora ordena los recipientes de mayor a menor.	1
Medidas de longitud	Alto, ancho y largo de los recipientes 1, 2, 3 y 4, junto con sus nombres.	16
Medidas de área	Área de los tapers 1, 2, 3 y 4.	4
Medidas de capacidad	Coge el recipiente que crees que es más grande y llénalo entero de garbanzos. ¿Cuántos caben en total?	1
	Ahora haz lo mismo con los demás recipientes.	3
	Ordenarlos de mayor a menor.	1
	¿Se te ocurre otra manera de ordenar los recipientes?	1

	Ordenar de mayor a menor según ese criterio.	1
	¿Coincide el último orden con el primero?	1
	¿De qué crees que depende la capacidad?	1
	Calcular las medidas utilizando el largo, ancho y alto de cada recipiente.	4
	Ordenarlos de mayor a menor.	1
	¿Coincide este orden con el primero?	1
Conclusión	Escribir las dos formas vistas para calcular la capacidad.	2
	Ejemplos de objetos que sí o no sirven para medir la capacidad.	4
	Coge el folio de las hipótesis. ¿Eran ciertas? ¿Por qué?	1
¿Tu turno? ¡Claro que sí!	Inventa tu propio problema relacionado con la capacidad del objeto que quieras.	4
<p>Total de puntos: 52</p> <p>Punto extra en el caso de los alumnos que en la primera actividad del apartado “Yo creo que...” coincida con el orden puesto por el docente.</p>		

El tema del comportamiento e implicación del alumnado a la hora de realizar todo el taller tiene bastante importancia cuando se tienen que poner las notas, debido a que en mi aula concretamente se ponen las calificaciones de manera redonda, o justa, por lo que, si se obtienen decimales, se puede subir o bajar la nota al siguiente número según la actitud que ha tenido el alumno durante su realización.

3. RESULTADOS

En la siguiente tabla se van a recoger las calificaciones que han obtenido los alumnos teniendo en cuenta la realización de las fichas y el comportamiento:

Alumno	Nota	Alumno	Nota	Alumno	Nota	Alumno	Nota
A1	4	A6	7	A10	7	A14	8
A2	8	A7	6	A11	4	A15	4
A3	8	A8	6	A12	7	A16	5
A4	3	A9	9	A13	8	A17	4
A5	5						

Aunque todas las calificaciones han sido individuales ya que cada persona tiene su propia ficha rellena, pero el taller se hizo de manera colaborativa por parejas.

Como se puede observar un alumno cambió de compañero, esto se debe a que faltó un alumno cada día, por lo que A14 tuvo que cambiar su pareja de A8 a A5 y seguir su ficha junto a este último. Por este mismo motivo, A8 obtuvo una nota baja debido a que no pudo terminar todo el taller, aunque A5 sí le ayudó a hacer lo que le faltaba y pudo llegar a hacer casi todas las fichas.

Además, en relación con las habilidades que se desarrollan durante la resolución de problemas, se puede concretar que se han trabajado cada una de ellas, aunque no en la misma proporción. Por ejemplo, el trabajo en equipo y la comunicación se potencia en cada apartado, al igual que la participación y escucha activa. Sin embargo, la constancia en el trabajo no siempre se desarrolla porque se encuentran alumnos que comienzan a no realizar las tareas.

CONCLUSIONES

La normativa curricular indica la relevancia que tiene enseñar las matemáticas y la ciencia para contextos funcionales y mediante la resolución de problemas, permitiendo así un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Por ello, se hace uso de elementos cotidianos para construir los conocimientos mediante una experiencia relacionada con tales contenidos. Además, nos permite crear una actividad más atractiva y motivadora, donde disfrutar a la vez que están aprendiendo conceptos básicos.

Por este mismo motivo, durante todo el taller realizado se ha podido aprender y desarrollar destrezas acerca de la resolución de problemas y conocimientos de las medidas de longitud, área y capacidad de una forma lúdica y entretenida para el alumnado, integrando así objetivos y contenidos básicos relacionados con las matemáticas y la ciencia y adaptados a su nivel educativo.

Es interesante utilizar unidades de medida no estándares como el pie, la mano, los garbanzos... para entrar en contacto con las unidades de medida y desarrollar destrezas visuales o táctiles.

Con relación a los resultados, ha sorprendido la cantidad de alumnos que han hecho la mayoría de las actividades y realizándose como es debido, ya que algunas actividades podían tener una mayor dificultad, sobre todo al llegar al final de las fichas sobre las medidas de capacidad porque son las que menos han visto hasta esa edad. Sin embargo, no les crea mayor problema a la hora de llevar a cabo las tareas.

Aparte, se puede concluir que la resolución de problemas favorece el desarrollo de diversas habilidades, como en este taller se trabaja mucho la participación y la escucha activa, el trabajo en equipo, la comunicación entre ellos, la concentración sobre todo al contar los garbanzos, la motivación de querer hacer correctamente las fichas, el análisis de datos que tienen o la gestión del tiempo para terminar cada tarea.

Además, hacer el taller en parejas ha favorecido tanto el clima de trabajo debido a que cualquier duda se la podían resolver entre ellos y poder seguir avanzando, o repartirse la tarea para poder avanzar más rápido, aunque esta segunda opción no se ha dado lugar en esta clase.

REFERENCIAS

- Flores, P. y Rico, L. (2018) Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria. Ediciones Pirámide.
- Kamii, C. y Vries, R. (1981). La teoría de Piaget y la educación preescolar. Visor.
- Real Decreto 157/2022. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 1 de marzo de 2022. Boletín Oficial del Estado, 52.
- Segovia, I. y Rico, L. (2011) Matemáticas para maestros de Educación Primaria. Ediciones Pirámide.
- Sociedad Andaluza Educación Matemática Thales. (2003) Principios y Estándares para la Educación Matemática. National Council of Teachers of Mathematics NCTM

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La importancia de su utilización

Paula Cordente Fernández

Educación Primaria

En este artículo se pretende mostrar la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo personal y social del alumnado de la etapa de Educación Primaria. Más en concreto, se profundizará sobre la inclusión y la no discriminación por razón de sexo o género en el lenguaje, conceptualización que se respaldará en las ideas y pensamientos de distintos autores pertenecientes a esta rama.

Asimismo, se analizarán en este aspecto la 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) y la Real Academia Española (RAE), con el fin de conocer la perspectiva que entraña cada una de ellas en relación con el uso del lenguaje inclusivo. Por último, se proporcionarán distintas estrategias para hacer un buen uso de este tipo de lenguaje en el mencionado período educativo.

Palabras clave: alumnado, Educación Primaria, lenguaje, inclusión, lenguaje inclusivo.

This article aims to demonstrate the importance of language in the personal and social development of Primary Education students. More specifically, it will delve into the concepts of inclusion and non-discrimination based on sex or gender in language, ideas and thoughts that will be supported by various authors in this field.

Likewise, this article will analyze the Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies the Organic Law 2/2006, of May 3, on Education (LOMLOE) and the Royal Spanish Academy, in order to understand the perspective that each of them entails regarding the use of inclusive language. Finally, it will provide different strategies for using this type of language effectively in the mentioned educational stage.

Keywords: students, Primary Education, language, inclusion, inclusive language.

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje inclusivo está cada vez más presente en nuestra comunicación actual, pues responde al movimiento feminista vigente que, como cualquier otro proceso de transformación social, hace eco en nuestra forma y estilo de habla. De este modo, el propósito de este artículo es, por un lado, mostrar la importancia que tiene en el desarrollo de la infancia hacer un buen uso del lenguaje; y, por otro lado, exponer el posicionamiento de la 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) y de la Real Academia Española (en adelante RAE) frente a esta corriente lingüística.

En esta coyuntura, cabe señalar que el interés por esta temática viene dado por el vínculo de mi trayectoria académica –grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria, Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas, y Máster en Investigación Aplicada en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía– con la normativa que establece la RAE, los principios que regula la legislación educativa actual y el alzamiento feminista que, como indicaba previamente, se ve reflejado en el lenguaje español. Este movimiento –impulsado precisamente por la necesidad de reconocer a la mujer en la esfera pública y no solo en la privada– ha generado ciertas tendencias lingüísticas, como es el desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina –*alumnos y alumnas*–, la utilización de sustantivos neutros o genéricos –*alumnado, estudiantado*–, o la incorporación de nuevos términos que incluyen explícitamente a la mujer –por ejemplo: *peatona*, femenino de *peatón*–.

2. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE

Según el Diccionario de la lengua española, el concepto de *lenguaje* puede emplearse con referencia a la «facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos». Así pues, Lafuente Sánchez (2014: 32) expone que este sistema de comunicación, que recibe el nombre de lenguaje, está presente en todas las fases y aspectos de nuestra vida, adoptando así un papel fundamental en el día a día de cada individuo.

En este sentido, resulta esencial destacar que, biológicamente, los seres humanos nacemos con una proclividad congénita para adquirir el lenguaje, con independencia del grado de complejidad que ocupe la lengua que se va a aprender en primer lugar –

es decir, la lengua materna-. Esto quiere decir que, en las etapas iniciales de la infancia, los niños y las niñas adquieren el lenguaje de manera fluida y sin esfuerzo. No obstante, la capacidad para elaborar frases y fragmentos textuales –bien sean orales o bien escritos– bajo los principios de adecuación, coherencia y cohesión, no es innata al ser humano, sino que se aprende progresivamente mediante la interacción social dentro del marco contextual de una cultura determinada (Yule, 2007: 17).

En atención a lo cual, Jiménez Rodríguez (2010: 102) apunta que el lenguaje, además de ser una combinación de símbolos a través de la cual se construyen palabras y enunciados, es también –y, sobre todo– un instrumento que posibilita las interacciones entre las personas, permitiendo transmitir conocimientos, informaciones y experiencias diversas, así como compartir con los demás los propios pensamientos, sentimientos y emociones. Por tanto, siguiendo las palabras de este autor, esta concepción del lenguaje no se reduce únicamente a la adquisición de códigos en forma de fonemas, vocablos, oraciones y textos, sino que son las estrategias y los recursos lingüísticos los que asumen un rol imprescindible en la producción de discursos para cada situación comunicativa.

Con todo ello, tal y como advierte Butler (2004: 16), el lenguaje es un elemento vivo, poderoso y capaz de influir emocionalmente a las personas, pues ineludiblemente somos seres afectivos, además de seres lingüísticos. En este punto, se previene que la fuerza del lenguaje se encuentra en su facultad vigorosa y transcendental, a través de la cual podemos difundir valores y creencias igualitarias, e intervenir en el pensamiento y comportamiento de los demás. En suma, el lenguaje produce efectos (Butler, 2004: 25), y es cada emisor desde su individualidad quien decide qué impacto ocasionará en sus oyentes.

2.2. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN CUANTO AL GÉNERO

Si tomamos como referencia el Diccionario de la lengua española, podemos apreciar que el término *inclusivo* es un adjetivo que califica a aquello que incluye o tiene capacidad para incluir. Así pues, el verbo *incluir*, según el diccionario citado, significa «poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites». Esta idea alude, por tanto, al hecho de no excluir o discriminar algo o a alguien en base a su condición biológica, sexual, ideológica o a cualquiera de sus rasgos identitarios, permitiendo de este modo su acceso y participación en un grupo determinado o en la sociedad en su conjunto.

En este aspecto, la noción de *lenguaje inclusivo* puede entenderse como una forma de comunicación respetuosa y valorativa, libre de palabras o expresiones que revelan visiones prejuiciosas o estereotipadas, que busca prevenir la exclusión de personas o colectivos (Martínez, 2019: 187). Tal y como declara Gasparri (2019: 56): «el lenguaje inclusivo es, ante todo y sobre todo, una apuesta por la multiplicidad», es decir, se trata de un desafío al sistema, cuya finalidad es dar voz y visibilidad a la población femenina –así como a los grupos minoritarios en su totalidad– a través del lenguaje.

Atendiendo específicamente al lenguaje inclusivo en cuanto al género –también denominado *lenguaje no sexista* o *lenguaje libre de género*–, Lagneaux (2017: 1/4) contempla que este tipo de lenguaje es producto de un paradigma político y sociocultural que responde a la necesidad colectiva de afrontar una realidad que se encuentra vigente todavía hoy en día: la desigualdad social entre mujeres y hombres.

2.3. LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA LOMLOE

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) es un documento legislativo que deroga la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y que se encuentra en presente aplicación desde la fecha de su entrada en vigor. Su surgimiento resulta de la exigencia de adecuar el sistema educativo a las condiciones contextuales y a las necesidades sociales que presenta nuestra comunidad actual, pues es imperativo ofrecer un entorno personalizado y de calidad a las generaciones actuales y las que están por venir.

En este marco, la finalidad principal de esta Ley es instaurar una nueva disposición organizativa legal que facilite oportunidades educativas renovadas, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y que responda a la demanda social de una educación de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas que alberga el mundo que habitamos. Entre las modificaciones que su publicación ha conllevado, conviene remarcar el fomento de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, la estimulación de la participación del estudiantado en la toma de decisiones, y el fortalecimiento de la asignatura de Educación en Valores cívicos y éticos, la cual trata de impulsar una formación en valores articulados bajo los principios de respeto, igualdad de género y sostenibilidad.

Si hacemos una lectura minuciosa de esta Ley, observamos que, a lo largo de todo el documento, no se hace ninguna mención explícita a la importancia del uso del lenguaje inclusivo en las aulas de Educación Primaria, aunque en su redacción sí que se emplea dicho lenguaje. No obstante, no podemos dejar de señalar el continuo nombramiento a la necesidad de promover la igualdad de género desde edades tempranas que se hace de forma reiterada en el transcurso del escrito, lo cual es un indicativo del compromiso que presenta la Ley en lo concerniente a la lucha por la igualdad de género.

En esencia, la presente Ley tiene muy en cuenta la inclusión, tanto en lo que corresponde al alumnado –por presentar necesidades educativas especiales o por encontrarse en situación de vulnerabilidad debido a condiciones personales diversas–, como en lo que alude al equipo docente del centro o al personal que constituye el Consejo Escolar u otros órganos colegiados de gobierno, ya que se insiste en alimentar la presencia equilibrada de mujeres y hombres en dichos espacios dentro del marco educativo.

2.4. DISPOSICIÓN DE LA RAE FRENTE AL LENGUAJE INCLUSIVO

La Real Academia Española (RAE) es una institución con personalidad jurídica fundada en Madrid en el año 1713, durante el reinado de Felipe V y por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga, octavo marqués de Villena y quien fue también su primer director. Está inspirada en el modelo de la Academia Francesa, la cual fue constituida en 1635 e impulsada por el cardenal Richelieu, bajo el reinado de Luis XIII.

La idea de *género* que se trabaja en este estudio académico hace referencia, según el Diccionario de la lengua española, al «conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes». De esta manera, y por lo que atañe a la formación del género en la lengua española, cabe destacar que los sustantivos únicamente pueden ser masculinos o femeninos. La distinción biológica de sexos en los seres animados se puede observar por el uso de sufijos distintivos de género añadidos a una misma raíz, como sucede en *maestro/maestra*; o por el uso de palabras de distinta raíz según el sexo del referente, como ocurre en *caballo/yegua*. Sin embargo, son muchos los casos en los que existe una forma única, válida para hacer referencia a ambos sexos: es el caso de los llamados *sustantivos comunes en cuanto al género* –en los que el género del sustantivo que se corresponde con el sexo del referente lo señalan los determinantes y adjetivos con variación genérica, por ejemplo: *el/la electricista*– y los *sustantivos epicenos* –en los que el género gramatical es independiente del sexo del referente, por ejemplo: *la víctima*–.

Según la RAE, en los sustantivos que designan seres animados, el masculino gramatical no solo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos. Por consiguiente, los nombres apelativos masculinos, cuando se utilizan en plural, pueden incluir en su designación a seres de uno y otro sexo, es decir, pueden hacer referencia a un colectivo formado únicamente por varones, pero también a un colectivo mixto, compuesto por hombres y mujeres; por ejemplo: *Los alumnos están en la clase*, donde, pese a que se haga uso del masculino genérico, no quedan excluidas las mujeres. A pesar de ello, en los últimos años, por razones de corrección política –que no de corrección lingüística–, se está extendiendo la tendencia de hacer explícita en estos casos la alusión a ambos sexos; por ejemplo: *El director reunió a todos los trabajadores y trabajadoras de la compañía*. Se olvida que en la lengua está prevista la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, posibilidad en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.

De este modo, se observa que, para la Real Academia Española, la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina es artificioso e innecesario desde el punto de vista lingüístico, ya que va en contra del principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Además, se contempla que estas repeticiones pueden generar dificultades sintácticas y de concordancia, y complicar, en consecuencia, la redacción y lectura de los textos.

La opción correcta, por tanto, es emplear el uso genérico del masculino, puesto que se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. De esta forma, se establece como incorrecta la utilización del femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada género que formen parte del conjunto. No obstante, sí que se puede hacer una mención explícita del femenino cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto; por ejemplo: *En esta empresa hay tres trabajadores y cuatro trabajadoras.*

3. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS INCLUSIVAS

Teniendo en consideración todo lo expuesto en los apartados anteriores, cabe decir que el lenguaje contribuye a la percepción que cada individuo tiene sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea. Por ello, hacer un uso inclusivo, respetuoso y valorativo del lenguaje influirá positivamente en el desarrollo personal del alumnado de la etapa de Educación Primaria.

En tal aspecto, Scotto y Pérez (2020: 26) plantean que el lenguaje inclusivo en cuanto al género supone la utilización de distintas estrategias discursivas que huyen de la extendida universalización del masculino –la cual posiciona al hombre en el núcleo de todo lo que existe– y que incorporan nuevos términos y expresiones que dan cuenta de la diversidad de géneros. Así pues, con el fin de favorecer la igualdad en las aulas del período educativo que estamos tratando, los maestros y maestras, como modelos que somos para los y las infantes, debemos poner en práctica este tipo de estrategias discursivas, entre las que destacamos las siguientes:

- a) Hacer uso de sustantivos y expresiones genéricas o colectivas que no den pie a ningún tipo de discriminación. Por ejemplo: «alumnado» en lugar de «alumnos» o «la persona que estudia» en lugar de «el estudiante».
- b) Desdoblar el sustantivo en su forma masculina y femenina, con la intención de visibilizar también a la población femenina en el lenguaje. Por ejemplo: «alumnos y alumnas» o «maestros y maestras».
- c) Utilizar los sustantivos aceptados por la RAE en su forma femenina, sobre todo en lo que a las profesiones se refiere, ya que estas también son desempeñadas por el colectivo femenino. Es el caso de *médica, jueza, concejala, fiscal* o *coronela*, entre otros muchos ejemplos.
- d) Derribar estereotipos sexistas, los cuales aluden a las características o cualidades que la sociedad atribuye a una persona en función de su sexo o género. En tal sentido, se asocia al hombre con la fuerza, la valentía o la resistencia; mientras que la mujer es vinculada a rasgos tales como la debilidad, la sensibilidad o la dulzura. Es el momento, por tanto, de eliminar estas asignaciones arbitrarias y dejar paso a la libertad de ser quien cada individuo decida ser.

- e) Evitar expresiones discriminatorias. Este punto está íntimamente relacionado con el anterior, pues parte precisamente de los estereotipos que se encuentran arraigados todavía en nuestra sociedad actual. Por ejemplo: «llora como una nena» o «se comporta como un hombre».

CONCLUSIONES

A partir de todo lo planteado, podemos concluir que el lenguaje es un instrumento realmente poderoso, que tiene la capacidad de impactar y condicionar los pensamientos y acciones de las personas. Por ello, hacer un buen uso de él se vuelve imperativo, fundamentalmente en las primeras etapas educativas, donde el alumnado aún se encuentra en proceso de desarrollo y aprende por mediación del ejemplo que proporcionan los adultos –en este contexto particular, son los y las maestras–.

En este sentido, la utilización del lenguaje inclusivo por parte del profesorado en las aulas de Educación Primaria transmite un mensaje de respeto e igualdad, que enseña al conjunto de infantes a ser conscientes de las palabras que emplean en las interacciones que tienen con sus iguales y con otras personas, es decir, aprenden a expresarse y comunicarse de manera clara y consciente, lo cual resulta esencial para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y sociales. Además, hacer uso de un lenguaje inclusivo y no sexista en esta primera etapa de escolaridad obligatoria ayuda a los niños y las niñas a que trabajen la empatía, la tolerancia y el respeto mutuo, al mismo tiempo que desafían los prejuicios y estereotipos sexistas que los medios de comunicación y otras instituciones públicas perpetúan todavía hoy en día.

En definitiva, pese a la normativa que dictamina la Real Academia Española en cuanto al lenguaje inclusivo –que ha sido expuesta con anterioridad en este artículo–, el objetivo de su uso es que el estudiantado interiorice la idea de que todos los individuos merecen respeto, con independencia de los rasgos de identidad que presenten –género, raza, ideología u orientación sexual, entre otros–, lo cual contribuye a la construcción de una sociedad más justa, tolerante, equitativa y con una mentalidad más libre y abierta a la diversidad de identidades que alberga el mundo en el que vivimos.

REFERENCIAS

- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. (Trad. Javier Sáez del Álamo y Beatriz Preciado). Madrid: Síntesis.
- Gasparri, J. (2019). Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas. *Revista de Educación*, 18, pp. 49-72.
- Jiménez Rodríguez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz García (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Ediciones Pirámide.
- Lafuente Sánchez, V. A. (2014). *Homo Loquens versus Homo Pictor: reflexión y teoría sobre la capacidad lingüística y comunicativa de la expresión gráfica en un nuevo mundo visual*. Valladolid: Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4846>
- Lagneaux, M. A. (2017). *El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad*. Actas de Periodismo y Comunicación, 3(1). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4780/3866>
- Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuadernos de la ALFAL*, 11(2), pp. 186-198. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11_2_cuaderno_013.pdf
- Scotto, S. C. y Pérez, D. I. (2020). *Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones*. Análisis Filosófico, 40(1), pp. 5-39. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anafil/v40n1/0326-1301-anafil-40-01-00005.pdf>
- Yule, G. (2007). *El lenguaje*. (Trad. Nuria Bel Rafecas). Madrid: Ediciones Akal.

Otras referencias

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación («BOE» núm. 340, de 30/12/2020).
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consultado el 5 de junio de 2023].
- Real Academia Española (s.f.). *Historia*. En *La institución*. <https://www.rae.es/la-institucion/historia>
- Real Academia Española (16 de enero de 2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. Madrid. https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Real Academia Española (s.f.). *Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas*. En *Español al día; Preguntas frecuentes*. <https://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

LA E.S.O ¿DIVERGENCIA O BULLING?

Técnicas para la cohesión grupal y paliar las diferencias.

Rocío Blanco Carrasco.

Psicopedagoga y Maestra de Educación Infantil

En este artículo queremos abrir una ventana acerca de la problemática actual, en las aulas de Secundaria, que supone el acoso escolar y su repercusión negativa en las personas que lo padecen. Para ello, hablaremos de las figuras implicadas, tipos de agresiones y secuelas que sufren los colectivos comprometidos. A causa de esto, lanzamos la imagen de una mayor presencia de acoso hacia las personas que presentan algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje. Finalmente, aportamos algunas sugerencias de acción para paliar el bullying y fomentar la implicación de todo el contexto escolar en su erradicación.

Palabras clave: Bullying, Cohesión grupal, Dificultades Aprendizaje, Divergencia, Educación Secundaria Obligatoria.

The main abstract is the current problem as the bullying's influence at ordinary High School classrooms. In fact, we want to clarify some of bullying's frame, types of people are involved, different kinds of aggressions and negative consequences suffered by the groups involved. Because of this, we launched the image of the increasing presence of harassment towards people who present some type of disability or learning difficulty. At last, we provide some suggestions to relieve bullying and encourage the involvement of the entire school context in its eradication.

Keywords: Bullying, Group Cohesiveness, Learning Disabilities, Divergent, High School Education.

1. ¿QUÉ ES SER DIVERGENTE?

Todos hemos tenido una Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) plagada por un millón de recuerdos. Para muchos alegres y entrañables, y para otros, algo más agridulces. Pero ¿a qué se debe esa discrepancia? Sencillo, al trato que hayamos mantenido con nuestros compañeros de clase en dicha época.

Es bien sabido que la etapa de Secundaria es un período, para la mayoría de autores, de grandes “turbulencias” y que implica la transición de la infancia a la adultez. Tal y como lo denominó Erikson, es la espera social de los individuos que se encuentran inmersos en dicho cambio para ejercer el rol de adulto. Este momento evolutivo está marcado por la adolescencia, término proveniente del latín que significa “desarrollarse” o “crecer”; y que, a su vez, viene ligado a los conceptos de pubertad y juventud. Este último, lo definen Oliva y Palacios (1990), como la inserción en el mundo laboral de la persona para asumir las responsabilidades sociales propias de la adultez.

Mientras, la pubertad es el conjunto de cambios biológicos que transforman la anatomía infantil a la adulta, siendo algunos de ellos: el desarrollo de los órganos sexuales, todos los cambios estructurales básicos (mayor musculatura en el hombre y redondeo de la figura en la mujer), la aparición del vello corporal...etc. Vinculados a las modificaciones tanto a nivel psicológico-emocional (la metacognición, la creación de la moralidad, la construcción de la identidad personal...etc.) como a nivel social. De este último destacamos, algunos de los procesos más relevantes como son la redefinición de relaciones interpersonales, la ampliación de círculos sociales, el surgimiento de las primeras parejas...entre otros. (Onrubia, 1997).

Dichos procedimientos evolutivos no están aislados, sino que en nuestra cultura existe, en la actualidad, una continua *comparación social* entre los miembros de un mismo grupo de pertenencia. Por consiguiente, ¿qué sucede cuando el grupo de pertenencia considera divergente a uno de sus miembros? Antes de responder a esta cuestión, debemos conocer la descripción de “divergente”, cuyo significado, según la Real Academia Española (RAE), es “discordar” o “discrepar”. Dicho de otro modo, podemos inferir que divergente es aquella persona que se aleja de lo normativo, por tanto, puede ser cualquier individuo que, por sus características, sea “excluyente” de alguno de los aspectos que hayan marcado la norma dentro del grupo de pertenencia.

Así pues, la comorbilidad entre *divergencia* y *exclusión* queda latente. Por tanto, respondiendo a la pregunta, los miembros considerados divergentes dentro de su propio grupo de pertenencia son, mayoritariamente, discriminados. Esta exclusión comienza, según la Plataforma del Voluntariado de España (PVE), con el rechazo de conductas habituales, por algunas características personales, por el nivel socio-económico, ideologías políticas o religiosas...etc. de alguno de esos miembros divergentes dentro del colectivo. A causa de esto, lanzamos el siguiente interrogante.

2. ¿QUÉ COLECTIVOS PODEMOS CONSIDERAR QUE SON MARCADAMENTE DIVERGENTES?

Los límites de la exclusión, a día de hoy, son cada vez más complejos. Sin embargo, podemos hacer una categorización de los tipos de rechazo que encontramos dentro de la sociedad globalizada en la que vivimos, siendo el primer tipo de exclusión, la supresión completa con la comunidad. Esta provoca un amplio sufrimiento que conlleva al sentimiento de destierro en los miembros que lo padecen. El segundo modelo es la separación en algunos espacios o sectores de la sociedad, lo que implica el aislamiento temporal de las personas dentro de su colectivo de pertenencia. Mientras que el tercero de ellos, y al que hacemos mayor énfasis mediante el presente artículo, es la exclusión privada de personas concretas, llegando incluso a la negación de sus derechos fundamentales (Castel,2004).

De acuerdo con los Planes Nacionales de Inclusión Social del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS, 2001, 2003 y 2005), existen en España **doce** colectivos en riesgo de exclusión social, así tenemos: individuos de la tercera edad, infantes y familias en situación/riesgo de exclusión, drogodependientes, individuos pertenecientes a minorías étnicas, población inmigrante, enfermos de sida, mujeres en situación/riesgo de exclusión, individuos sin hogar, solicitantes de asilo, población reclusa y colectivo con discapacidad. Centrándonos en este último grupo, hablamos de personas con deficiencias físicas, psíquicas y/o sensoriales, cuyo desarrollo normal e integración en la sociedad es complejo.

La concepción de discapacidad abarca también al de dificultades de aprendizaje. En otros términos, las dificultades de aprendizaje se encuentran enmarcadas, dentro de la legislación española, desde el surgimiento de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo del Ministerio de Educación y Ciencia (LOGSE), donde se destaca que son un desfase, con respecto a su grupo de referencia, en el aprendizaje de saberes básicos que se esperan que obtenga un sujeto y, está relacionado con problemas con el procesamiento cognitivo (atención, percepción y memoria).

Por lo tanto, como especialistas en educación, debemos estar familiarizados, con dicha terminología, puesto que en nuestra aula existe un porcentaje de este colectivo que es susceptible a recibir un trato discriminatorio por parte de sus compañeros y compañeras. ¿Y cómo podemos designar este trato excluyente? La respuesta es sencilla: **Bullying**.

3. ¿QUÉ ES EL BULLYING?

Es un término muy de “moda” en el panorama escolar, pero ¿qué conocemos acerca del bullying? Según Heineman (1969) y Olweus (1973) el bullying o acoso escolar es un tipo de violencia que se da entre iguales dentro del contexto educativo. Este trato negativo y repetitivo provocado por uno o varios ejecutores se da contra un individuo divergente que no tiene la capacidad para defenderse a sí mismo. Algunas clases de acoso escolar, descritas por UNICEF (2019) son, mayoritariamente, agresiones verbales o físicas, discriminación social, acoso sexual o variaciones de las mismas como robos, extorsión...etc. Siguiendo con la descripción de estos autores, las figuras que aparecen como protagonistas dentro de estas acciones negativas son las consideradas como víctima (persona que padece el acoso), acosador (individuo que genera el acoso) y testigo o espectador (sujeto o sujetos que por diversos motivos se limitan a observar los acontecimientos sucedidos, sin mediar en ellos).

Por consiguiente, si ojeamos los indicadores a *nivel global* de acoso escolar, según el Informe Cisneros X (2007), el porcentaje de alumnado que sufre de acoso escolar o bullying es de un desolador **23,3%**. Entretanto en España, encontramos un ascenso del **24,4%** conforme a lo expresado por la revista digital *El País* para el pasado curso académico 2021/22. A raíz de esta concreción, remarcamos el siguiente interrogante:

4. ¿CÓMO AFECTA SUFRIR ACOSO ESCOLAR PARA AQUELLOS QUE LO PADECEN?

Sufrir acoso escolar o bullying en cualquiera de las etapas educativas produce **mucho sufrimiento y angustia** (Armeiro, Bernardino y Bonet, 2011), pero es aún más reseñable en la etapa de secundaria, debido a que es la etapa donde se producen mayores cambios, tal y como hemos citado anteriormente. Asimismo, y perpetuando las teorías de los autores, **las víctimas, con frecuencia pueden sufrir estrés postraumático, trastornos de ansiedad, somatizaciones, una disminución de la autoestima, cambios en su actitud y el carácter, alteración del apetito, aislamiento y depresión, e incluso ideas periódicas de suicidio.**

Por lo que como docentes no podemos permitir que en nuestras aulas se sigan perpetuando estos conflictos de convivencia que tanto mal generan, tanto a nivel grupal como individual. Dicho esto, todos podemos imaginar la existencia de alumnado, cariñosamente apodado, *divergente* en nuestra aula y cuya pertenencia sea en mayor proporción al colectivo con discapacidad o con dificultad de aprendizaje, que padezca este tipo de discriminación.

Consecuentemente, si sospechamos que se da algún tipo de maltrato en nuestra aula, lo primero que debemos que hacer es **preguntar** directamente a nuestro alumno o alumna que sufre dicho acoso para verificar nuestras sospechas y, seguidamente, **dejarnos asesorar** por el equipo psicopedagógico del centro. Si queremos erradicar este problema, en otras palabras, tenemos la función de buscar soluciones que

promuevan la *cohesión grupal*, el aumento de la autoestima de nuestros alumnos y alumnas y erradicar el acoso escolar, mediante la sugerencia de las siguientes técnicas.

5. ¿QUÉ MECANISMOS TENEMOS COMO DOCENTES PARA CONSEGUIR LA COHESIÓN GRUPAL?

Una de las funciones que tenemos los maestros, con independencia de la especialización, es servir de ejemplo. Esto implica, de forma intrínseca, **ser, enseñar y promover una convivencia escolar positiva**, donde mostremos a nuestro alumnado la gran valía que tiene cada uno de ellos por sus propias particularidades, la importancia de saber que son factores, en sí mismos, de protección contra el acoso escolar (Villena Martínez, 2016), y perpetuar acciones que fomenten la convivencia positiva con todo el contexto educativo. Es por este motivo que la forma de educar al alumnado en la empatía y el sentirse parte indispensable de un todo, es mediante la *cohesión grupal*.

La definición de cohesión grupal nos la brindan Pujolàs y Lago (2009), quienes afirman que es la consecución de la toma de conciencia grupal y, por ende, la formación de la comunidad educativa. También se ha de generar una meta común durante este proceso creador, siendo en nuestro caso, la erradicación del maltrato en el aula. Ahora bien, los profesores debemos conseguir una buena cohesión de grupo al promover la confianza, empatía e inteligencia emocional en nuestro alumnado. Asimismo, fomentamos la tolerancia y la aceptación de las diferencias (Torralbas y Batista, 2020). En consecuencia, os presentamos algunas ideas para llevar a cabo nuestro objetivo de eliminar el acoso y obtener mejor unión de los miembros.

6. ALGUNAS TÉCNICAS PARA PALIAR EL BULLING EN EL AULA

Antes de nada, queremos hacer una aclaración, y es que mediante estos procedimientos queremos dar **algunos ejemplos** para erradicar el acoso escolar. No obstante, no son leyes universales, es decir, deberemos basarnos en las características de nuestra aula y su alumnado. Pero fundamentalmente, deberemos estar **coordinarnos con el Equipo de Orientación Psicopedagógica** del centro, tal y como hemos mencionado con anterioridad.

Si nos centramos en erradicar el maltrato en nuestra aula, primeramente, tendremos que dividir nuestras intervenciones en sesiones centradas en diversos objetivos, tanto para el alumnado como para las familias, tales como: conocer qué saben acerca del bullying o acoso escolar, generar el sentimiento de empatía por aquellos que lo

padecen, fomentar una autoestima adecuada, propiciar la creación del sentimiento de pertenencia y potenciar un clima de aula positivo...entre otros. De esta manera, las actuaciones quedan plasmadas de la siguiente forma:

- En la primera sesión estableceremos una **evaluación inicial** acerca del concepto de bullying, pidiendo la opinión personal de cada uno de los alumnos y alumnas que conforman nuestra aula. La llevaremos a cabo por escrito y de forma individual, donde además demandaremos que nos expongan un ejemplo, que hayan podido vivenciar o no en el aula, para posteriormente abrir el debate a modo grupal acerca de la definición de acoso escolar, cómo detectarlo, sus figuras participantes y fomentar la conciencia grupal sobre las acciones individuales y las consecuencias que conllevan para los demás.
- En la segunda sesión queremos trabajar el desarrollo afectivo y la empatía, por lo que usaremos la dinámica de **roll-playing**. Dispondremos al alumnado en grupos de 4 participantes, donde asignaremos diversos papeles: Acosador, Víctima, Espectador y Narrador/Apuntador. Mediante la interpretación de varias escenas, en la que se le darán papeles inversos a la vida real (acosador pasa a ser la víctima y la víctima a un espectador pasivo o el propio acosador) o en algunos casos de forma aleatoria, podrán experimentar los sentimientos que sufren las distintas figuras que intervienen en el acoso. Para potenciar la veracidad de la interpretación, usaremos algunos de los ejemplos retratados por los propios alumnos y alumnas en la sesión anterior. Al final de cada escenificación, solicitaremos que el Narrador/Apuntador recoja los sentimientos que hayan vivenciado los actores y los suyos propios, para compartirlos con el grupo clase.
- En la tercera sesión vamos a buscar la cohesión grupal, el sentimiento de pertenencia positivo y el aumento de la autoestima. Para ello, realizaremos una actividad a la que hemos llamado cariñosamente **“La colecta de cualidades”** en la que formaremos parejas aleatorias para ayudarse de forma mutua a colocarse una cuartilla de folio a la espalda. Una vez tengan todos pegado un fragmento de folio a la espalda, bolígrafo en mano, se pasearán por el aula para escribir al menos dos cualidades positivas que posea la persona que tienen delante. Cuando se termine la ronda, y todos tengan virtudes a su espalda, se leerán en voz alta, reconociendo así la valía dentro del grupo de iguales. Para terminar la intervención, pediremos a nuestro alumnado que ejecute un abrazo colectivo.
- La cuarta sesión va enfocada para las familias, ya que no podemos olvidarnos de trabajar no solo a nivel de aula, sino que también debemos fomentar la **concienciación con el resto del contexto educativo**. Por eso, se promoverá una convivencia al aire libre en el centro escolar, donde se animen a mantener charlas informales y la integración de la familia en el contexto. Asimismo, podremos exponer la problemática existente (el acoso escolar) y hacer llegar la importancia de trabajar conjuntamente para atajar el bullying y sus repercusiones.

- En la última sesión, pasaremos una **evaluación final** (método a elegir por el docente: a papel, vía email, por diversas Apps como QE, What´ sApp Encuestas, Jotform...etc.) tanto para el alumnado como para las familias. Así conoceremos el punto en el que se encuentra nuestro alumnado, es decir, si se está trabajando de forma activa o no para paliar el acoso escolar dentro del aula, qué acciones están llevando a cabo y qué pautas realizan en casa para servir de apoyo...entre algunas de las posibilidades. Todas las preguntas serán similares a las de la primera evaluación, donde además habilitaremos espacios para observaciones personales.

Otros ejemplos de actividades a realizar que no hayamos contemplado en este modelo y que se pueden trabajar de forma transversal en el aula, bajo la coordinación con el Equipo de Orientación Psicopedagógica, son:

- Creación conjunta de las Normas de Aula.
- Lectura y comprensión de textos relacionados con la temática.
- Visionado de películas o cortos cinematográficos que contemplen el acoso escolar.
- Escritura de cartas de "Disculpas Anónimas".
- Buzón de sugerencias "El Cambio empieza Aquí".
- Sociograma.
- Contratos de Conducta para alumnado Disruptivo.
- Creación de un consejo de "Mediación de Conflictos" entre iguales.
- Etc.

CONCLUSIONES

El incremento del porcentaje de alumnado que sufre acoso escolar en las aulas actuales, es cada vez mayor y, no podemos hacer la “vista gorda” ante este tipo de situaciones. El bullying genera gran cantidad de daño y repercusiones negativas para aquellos que lo padecen, debido a que repercute en el desarrollo del individuo, a nivel psicológico, teniendo o no dificultades de aprendizaje o siendo de un colectivo en riesgo de exclusión. No obstante, mediante el presente artículo hemos querido hacer un compendio de posibles soluciones que ayuden a concienciar al contexto educativo acerca de los efectos negativos del acoso escolar, así como una mayor implicación para su erradicación. Es por este motivo que en la Escuela contamos con un clima privilegiado para realizar modificaciones reales y duraderas en la sociedad, ya que como dijo Nelson Mandela “La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”.

REFERENCIAS

- Armeiro, P., Bernardino, B. y Bonet, C. (2011). Acoso Escolar. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 13 (52), 1139-7632.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiuza, M. J. y Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2019). *¿Cómo prevenir el Acoso Escolar? Guía Digital*. <https://www.unicef.es/acoso-escolar-bullying#home>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001), I Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2001-2003). Madrid, MTAS.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003), II Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2003-2005). Madrid, MTAS.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005), I Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2005-2006). Madrid, MTAS.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006), Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a personas en situación de dependencia. Madrid, MTAS.
- Moriña Díez, A. (2007). La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención". *Estudios de Progreso. Fundación Alternativas*, 26(1), 17-19.
- Ollo Oscáriz, J. C. (2021). *Convivencia y comportamiento disruptivo. Estrategias para su control en los centros educativos*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Onrubia, J. (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo adolescente*. Barcelona: Ice/Horsori.
- Plataforma del Voluntariado de España (2022). *¿De qué hablamos cuando hablamos de colectivos excluidos? Un enfoque desde los derechos Humano*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 8(1), 1-14.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Torralba, J. E. y Batista, P. (2020). Articulaciones teóricas y metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión grupal y rendimiento. *Revista de Psicología (UNLP)*, 19 (2), 65-87.
- Vidal-Abarca, E., García, R. y Pérez, F. (2021). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

PODCAST
OPOSITAR

Y NO MORIR

EN EL INTENTO



Master Distancia SA - AV Manuel Rodríguez Ayuso 158 - 50012 ZARAGOZA, España | Tel. 900 30 40 30 | atencionalcliente@masterd.es

SÍGUENOS EN:   

master.D