

Artículo de Investigación

Educación inclusiva y competencia lingüística: el rol del aprendizaje basado en el pensamiento

Inclusive education and language competence: the role of thinking-based learning

M. Gloria Gallego-Jiménez¹: Universidad San Pablo CEU, España.

gloria.gallegojimenez@ceu.es

David Jáñez González: Universidad San Pablo CEU, España.

david.janezgonzalez@ceu.es

Bárbara Torrente Torres: Universidad San Pablo CEU, España.

barbara.torrentetorres@ceu.es

Fecha de Recepción: 18/09/2024

Fecha de Aceptación: 15/12/2024

Fecha de Publicación: 20/01/2025

Cómo citar el artículo (APA 7^a):

Gallego-Jiménez, G., Jáñez González, D. y Torrente Torres, B. (2025). Educación inclusiva y competencia lingüística: el rol del aprendizaje basado en el pensamiento [Inclusive education and language competence: the role of thinking-based learning]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1491>

Resumen:

Introducción: La competencia lingüística inclusiva es un recurso crucial en la educación contemporánea, especialmente en el aprendizaje personalizado, facilitando un entorno de confianza y promoviendo la diversidad. **Metodología:** Se empleó una metodología cuantitativa basada en un cuestionario de autopercepción con escalas *Likert*, administrado en línea a estudiantes de segundo curso de diversos grados de Educación durante el curso académico 2023-2024. **Resultados:** los datos mostraron una clara satisfacción entre los estudiantes respecto al desarrollo de la inclusión a través de la comprensión lectora, con una evaluación promedio de 4,27 (SD = 1,21). Estos resultados indican un desarrollo positivo de la competencia lingüística inclusiva en las aulas universitarias. **Discusión:** el enfoque del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) y los retos didácticos fomentan la cooperación y la resolución de problemas, desarrollando habilidades cognitivas, sociales e inclusivas. La aplicación de esta metodología ha mejorado la comprensión lectora y el entorno inclusivo, destacando la necesidad de formación continua para estudiantes y profesores. **Conclusión:** la inclusión en el aula, facilitada por el TBL, mejora la calidad del aprendizaje y aumenta la motivación estudiantil, impactando positivamente en su desarrollo académico y socioemocional. Este estudio subraya la importancia de integrar estrategias inclusivas para

¹ Autor Correspondiente: M. Gloria Gallego-Jiménez. Universidad CEU San Pablo (España).

una educación de calidad.

Palabras clave: competencia lingüística; comprensión lectora; grados de educación; Inclusión; TBL; aprendizaje personalizado; diversidad; cooperación.

Abstract:

Introduction: Inclusive language competence is a crucial resource in contemporary education, especially in personalized learning, facilitating an environment of trust and promoting diversity. **Methodology.** A quantitative methodology was used based on a self-perception questionnaire with Likert scales, administered online to second-year students of various degrees in Education during the 2023-2024 academic year. **Results:** The data showed a clear satisfaction among students regarding the development of inclusion through reading comprehension, with an average evaluation of 4.27 (SD = 1.21). These results indicate a positive development of inclusive language competence in university classrooms. **Discussion:** The Thinking-Based Learning (TBL) approach and didactic challenges encourage cooperation and problem solving, developing cognitive, social and inclusive skills. The application of these methods has improved reading comprehension and the inclusive environment, highlighting the need for ongoing training for students and teachers. **Conclusion:** Inclusion in the classroom, facilitated by TBL and didactic challenges, improves the quality of learning and increases student motivation, positively impacting their academic and socio-emotional development. This study underlines the importance of integrating inclusive strategies for quality education.

Keywords: linguistic competence; grades of education; TBL; inclusion; reading comprehension; personalised learning; diversity; cooperation.

1. Introducción

La competencia lingüística es clave para cualquier futuro docente. Dominar una lengua es un recurso fundamental en la educación contemporánea, especialmente en el marco del aprendizaje inclusivo. En este contexto, en la enseñanza de Didáctica de la Lengua se perfila como una estrategia eficaz para potenciar la comprensión lectora.

Este estudio presenta la aplicación de retos didácticos en los Grados de Educación de la Universidad San Pablo CEU en Madrid, enmarcada en la metodología del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL). Asimismo, promueve el trabajo cooperativo y la resolución de problemas como estrategias clave para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales e inclusivas.

1.1 Objetivos

El objetivo de este estudio es presentar los beneficios que se obtienen aplicando el TBL en los retos didácticos para potenciar la inclusión y mejorar la comprensión lectora.

Como consecuencia de este objetivo general se extraen los siguientes objetivos secundarios:

- a) Examinar la aplicabilidad de la comunicación lingüística inclusiva como herramienta para mejorar la comprensión lectora.
- b) Evaluar la competencia en comunicación lingüística mediante una rúbrica de autoevaluación y observaciones del profesor.
- c) Analizar cómo las diferencias individuales afectan la forma en que los estudiantes abordan la comunicación lingüística inclusiva a través de TBL.

1.2. Marco teórico

1.2.1. Conceptualización de la competencia lingüística

El papel del docente en la sociedad contemporánea es cada vez más complejo y exigente, requiere habilidades y competencias concretas. En este contexto, la noción de competencia docente se ha revisado y actualizado en la historia de la educación (Álvarez *et al.*, 2021). En la última Comisión del Consejo Europeo (2024), se sintetiza e indica la relevancia de las competencias docentes, en concreto, la integración de la comunicación como una destreza esencial.

Desde los primeros modelos educativos hasta las actuales teorías pedagógicas, la percepción de las competencias docentes ha evolucionado en respuesta a las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas (Ouchar y González, 2022). Posteriormente, se ha afirmado cómo la comunicación no solo beneficia a los estudiantes, sino que también enriquece la experiencia educativa en su conjunto (Root-Bernstein y Root-Bernstein, 2022). Por ello, es relevante profundizar en la competencia lingüística que facilita la comunicación.

Al concretar y trabajar la comunicación lingüística, se explora su relación con la comprensión lectora y la expresión verbal en el ámbito educativo. Esta práctica abarca diversas actividades, como comprender problemas, generar ideas y desarrollar soluciones (Chanal, 2019).

En el contexto de la educación superior, se destaca la importancia de la comunicación lingüística y la comprensión lectora como competencias transversales esenciales para el éxito en el siglo XXI (Sawyer, 2017; Cremin *et al.*, 2015). Autores como Cropley y Cropley (2020) y Kaufman y Glăveanu (2019) proponen modelos teóricos que resaltan la importancia de estas habilidades en el desarrollo académico y profesional.

1.2.2. Conceptualización de la educación inclusiva

Para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, como enuncia el cuarto objetivo de la Agenda 2030, se busca promover oportunidades de aprendizaje para todos. Los estudios realizados por Sandoval y Messiou (2022) subrayan la importancia de la educación inclusiva, cuyo propósito es mejorar la asistencia, participación y el progreso del estudiante. Por este motivo, el papel del docente resulta, cada vez ser más complejo y exigente, requiere habilidades y competencias concretas.

La educación inclusiva opera sobre varios principios subyacentes. Uno es el modelo social de la discapacidad: esta perspectiva sostiene que los obstáculos a la educación no surgen de limitaciones inherentes a los estudiantes, sino más bien de las barreras estructurales y actitudinales dentro del entorno educativo (Oliver, 1990). Igualmente, importante es la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que subraya que el aprendizaje no ocurre de forma aislada sino a través de la participación con otros en un contexto social.

Además, la teoría de la educación democrática de Dewey (1916) aboga por que todos los estudiantes sean participantes activos dentro de una comunidad educativa que fomente tanto su crecimiento intelectual como social.

Algunas de las metodologías activas son consideradas buenas prácticas desde una perspectiva inclusiva: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, las lecciones interactivas, la clase invertida (*flipped classroom*) y el aprovechamiento de las tecnologías emergentes (Moriña, 2021).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que se centra en el estudiante y permite trabajar proyectos significativos de la vida real fomentando la colaboración y la resolución de problemas. Aquí radica su naturaleza inclusiva, ya que las tareas se diferencian según las habilidades y necesidades individuales, asegurando así que cada alumno contribuya de forma significativa (Larmer *et al.*, 2015).

El aprendizaje cooperativo es una metodología que involucra a los estudiantes para trabajar juntos hacia un objetivo común, favoreciendo la interdependencia y la responsabilidad individual hacia el éxito del trabajo grupal que aumenta las habilidades sociales indispensables en un entorno inclusivo (Johnson y Johnson, 1999).

A lo largo del aprendizaje multisensorial se utilizan diversas técnicas como visuales, auditivas, etc., lo que garantiza que todos los alumnos puedan participar activamente en las actividades de clase y demostrar sus conocimientos utilizando diferentes sentidos (Shams y Seitz, 2008).

En concreto, la inclusión se entiende como un proceso continuo que busca mitigar la exclusión y promover la igualdad de oportunidades (Cremin *et al.*, 2015). La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en España establece competencias y principios pedagógicos que priorizan la inclusión como objetivo fundamental (Crespí *et al.*, 2022). Asimismo, se potencia la competencia lingüística inclusiva permitiendo una adaptación efectiva a las diversas necesidades en el aula.

En consecuencia, promover la comunicación lingüística inclusiva se convierte en un aspecto clave en la formación de futuros docentes, ya que facilita el desarrollo del pensamiento crítico, la adaptación a entornos cambiantes y el fomento de habilidades socioemocionales (Root-Bernstein y Root-Bernstein, 2022).

1.2.3. Conceptualización del Aprendizaje Basado en el Pensamiento

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL, por sus siglas en inglés) es una metodología educativa centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo. Según Swartz (2007), TBL se enfoca en enseñar a los estudiantes a pensar de forma reflexiva y analíticamente, en lugar de memorizar información sin contexto. Esta metodología utiliza estrategias y herramientas de pensamiento, como mapas conceptuales, organizadores gráficos y técnicas de análisis de problemas y desarrollo de soluciones (Morales, 2018). Estas herramientas facilitan que los estudiantes aprendan a pensar de manera más efectiva mediante la práctica y el uso de dichas estrategias.

El TBL puede integrarse con otras metodologías educativas, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo, para enriquecer el entorno educativo y fomentar el pensamiento crítico y creativo (Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, 2020). Su aplicabilidad es amplia y adaptable a diversas disciplinas y niveles educativos (López, 2021).

El TBL se apoya en varias teorías. Por un lado, la teoría del pensamiento crítico sostiene que estas habilidades pueden enseñarse y desarrollarse a través de la práctica (Villarini, 2004). Por otro lado, la teoría del pensamiento creativo resalta la importancia de la creatividad para resolver problemas y generar soluciones innovadoras (Santaella, 2006). Y, por último, la teoría del aprendizaje activo indica que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes están activamente involucrados en el proceso (Rodríguez y Parreño-Castellano, 2022). TBL implementa actividades participativas, como la creación de mapas conceptuales y la

resolución de problemas, para estimular el aprendizaje activo.

1.2.4. Modelos de aplicación práctica del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL)

Esta metodología presenta aplicaciones prácticas en entornos educativos para enriquecer múltiples aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de proyectos interdisciplinarios, el TBL puede abordar problemas complejos que requieren integrar diversas disciplinas. Asimismo, permite al estudiantado aplicar habilidades de pensamiento crítico y colaborar efectivamente con sus compañeros, promoviendo una comprensión más profunda y holística del problema a tratar (Dochy *et al.*, 2003).

El TBL puede integrarse en actividades de aprendizaje colaborativo, facilitando que los estudiantes trabajen conjuntamente en la resolución de problemas y en el desarrollo de proyectos. Este enfoque fomenta la comunicación y la colaboración, permitiendo a los estudiantes compartir ideas y aprender unos de otros, lo que enriquece el proceso educativo y refuerza las habilidades interpersonales (Guilca *et al.*, 2023).

El TBL es un enfoque que impulsa el pensamiento crítico y la reflexión. Cuando se aplica en el contexto de la lectura, suele mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. El uso de organizadores gráficos, mapas conceptuales y otras herramientas asociadas con esta estrategia permite a los estudiantes estructurar la información de manera visual, facilitando la identificación de relaciones y conceptos clave dentro de los textos (Villalustre y del Moral, 2012). Esto es especialmente útil para textos complejos donde es importante desglosar las ideas principales y conectarlas para formar un todo coherente.

1.2.5. Conceptualización de la Lectura

La comprensión lectora es una habilidad fundamental que abarca la capacidad de entender, interpretar y analizar textos escritos. Más allá de la lectura literal, esta habilidad implica inferir significados, establecer conexiones con conocimientos previos y aplicar el contenido leído a contextos más amplios (Jiménez Pérez, 2014). Es crucial para el éxito académico y el desarrollo cognitivo, ya que facilita el acceso a conocimientos y conceptos complejos.

Según Vallés (2005), la comprensión lectora involucra varios procesos cognitivos y lingüísticos, incluyendo el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico, la integración semántica y la aplicación de conocimientos del mundo real para interpretar el significado de un texto. Además, esta habilidad está vinculada con el pensamiento crítico, pues los lectores deben evaluar la credibilidad de las fuentes, identificar argumentos y extraer conclusiones basadas en la evidencia presentada (Oliveras *et al.*, 2009).

El desarrollo de la comprensión lectora depende significativamente de la exposición a una variedad de textos y del estímulo para participar en actividades de lectura activa. Díaz *et al.*, (2006) destacan que las intervenciones que fomentan la motivación para leer y ofrecen oportunidades para el diálogo y la reflexión suelen mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Es un proceso multidimensional que incluye el reconocimiento de palabras, la fluidez de lectura y la capacidad de relacionar el texto con el conocimiento previo (Herrada-Valverde y Herrada, 2017). Además, habilidades como la inferencia, la síntesis y la evaluación crítica son esenciales para una comprensión profunda de los textos (Cervantes *et al.*, 2017). Estas habilidades se desarrollan con el tiempo y están influenciadas por factores como el entorno educativo, la motivación y la experiencia de lectura.

1.2.6. Modelos teóricos sobre la comprensión lectora

Existen múltiples teorías y modelos que explican el proceso y desarrollo de la comprensión lectora. Entre los principales modelos se destacan: el modelo de Kintsch y van Dijk, que postula que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado donde el lector integra la información del texto con sus conocimientos previos. Este modelo es dinámico y abarca desde el reconocimiento de palabras hasta la elaboración de significados complejos (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

La teoría de Kintsch y van Dijk es conocida como el modelo de Construcción-Integración y aborda cómo los lectores procesan y comprenden los textos. Este modelo propone que la comprensión lectora es un proceso interactivo y dinámico que se lleva a cabo en dos fases: la fase de construcción y la fase de integración. En la fase de construcción, el lector genera una representación inicial del texto a partir de las palabras y frases leídas, combinándolas con su conocimiento previo. En la fase de integración, el lector refina esta representación inicial, seleccionando las proposiciones más relevantes y organizándolas en una estructura coherente (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

En la fase de construcción, el lector decodifica las palabras del texto y crea proposiciones, que son las unidades básicas de significado. Este proceso no es lineal, en lugar de pasar de una palabra a la siguiente, el lector utiliza su conocimiento previo y contexto para generar múltiples interpretaciones de lo que está leyendo. Estas proposiciones iniciales forman una red de significados que pueden ser en algunos casos, ambiguos e incompletos (Smith *et al.*, 2021).

La fase de integración es crucial para convertir esa red inicial de significados en una comprensión coherente del texto. El lector evalúa las proposiciones generadas durante la construcción y selecciona las que son más relevantes y consistentes con el contexto y el conocimiento previo. Este proceso implica filtrar y organizar las proposiciones para formar una representación mental coherente y unificada del texto. Las proposiciones que no encajan bien con el resto del texto o que contradicen el conocimiento previo del lector, son descartadas o revisadas (Smith *et al.*, 2021).

El papel del conocimiento previo del lector es fundamental para este modelo. Este conocimiento previo influye significativamente en ambas fases del proceso de comprensión. Durante la construcción, el conocimiento previo ayuda a generar interpretaciones plausibles de las proposiciones del texto. Durante la integración, este conocimiento actúa como un filtro que guía la selección y organización de las proposiciones (Smith *et al.*, 2021).

Por lo tanto, la teoría de Kintsch y van Dijk ha sido vital para comprender que la comprensión lectora no es simplemente una cuestión de decodificación de palabras sino un proceso complejo que involucra la construcción activa de significado.

1.2.7. Intervención para mejorar la comprensión lectora

Para mejorar la comprensión lectora, se han identificado varias metodologías efectivas. Una de ellas es el uso de estrategias de lectura activa, como el cuestionamiento, la visualización y la predicción. Estas estrategias fomentan la participación de los estudiantes con el texto y desarrollan habilidades críticas para comprender y retener información (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Otra metodología relevante es la "lectura comprometida", propuesta por Muñoz *et al.*, (2016), que sugiere que los estudiantes comprometidos con la lectura muestran una mejor comprensión. Esta intervención se centra en crear un entorno atractivo para la lectura y proporcionar textos que interesen a los estudiantes, aumentando así su motivación y compromiso.

La enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora es también determinante. Este enfoque implica instruir a los estudiantes en técnicas específicas como la identificación de ideas principales, el uso de organizadores gráficos y la síntesis de información. Estas herramientas ayudan a los estudiantes a abordar la lectura de manera más estructurada y efectiva (Vega López *et al.*, 2014).

Finalmente, la lectura dialógica es una metodología que promueve un enfoque interactivo, donde docentes y estudiantes dialogan sobre el texto. Este diálogo fomenta la participación, permitiendo a los estudiantes expresar sus ideas y plantear preguntas que profundicen su comprensión (Valls *et al.*, 2008).

2. Metodología

El presente estudio emplea un diseño de investigación cuantitativa para evaluar los beneficios de la aplicación de retos didácticos en la enseñanza de la lengua y su impacto en la inclusión y comprensión lectora. Este proyecto lo realizó el curso de segundo de Grado de Educación, con la participación de alumnos/as de los Grados de Educación Infantil, Grados de Educación Primaria, Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, y Doble Grado de Educación Primaria y Humanidades, de la Universidad San Pablo CEU en Madrid. El marco teórico expuesto se basó en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) que enfatiza el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas como estrategias clave para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales e inclusivas.

La metodología, por su parte, ofrece una exposición exhaustiva del diseño de estudio de caso se centra en la ejecución de desafíos en el contexto de didáctica de la lengua del segundo curso de los Grados de Educación, específicamente de los Grados que han sido mencionados anteriormente. Los universitarios llevan a cabo prácticas breves en un día específico de la semana en una de las escuelas de San Pablo CEU. Cada uno de ellos participa en clases para realizar observaciones y luego ejecutar su desafío didáctico durante un periodo de 15 minutos.

2.1. Diseño de la Investigación

La investigación sigue un enfoque de estudio de caso, centrado en un contexto específico y bien delimitado: los estudiantes del segundo curso de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, y Doble Grado de Educación Primaria y Humanidades durante el curso académico 2023-2024. Este enfoque permite una comprensión profunda y detallada de los fenómenos estudiados en un entorno educativo real.

2.2. Población y Muestra

La población del estudio está compuesta por 36 estudiantes de 2^a curso. La muestra incluye 6 matriculados en el Grado de Educación Infantil, 15 matriculados en el Grado de Educación Primaria, 7 matriculados en el Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, y 6 matriculados en el Doble Grado de Educación Primaria y Humanidades, durante el periodo especificado, asegurando así una representación completa y adecuada para los objetivos del

estudio.

Tabla 1.

Muestra de edad de los alumnos.

Edad (años)	19	20	22
nº alumnos	5	23	3

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los alumnos que participaron en el proyecto fueron 36, de los que sabemos 5 no contestaron el cuestionario, ya que se olvidaron o no finalizaron correctamente la cumplimentación de este.

En la tabla 2 se describe la población por sexo.

Tabla 2.

Distribución de la muestra por sexo.

Varones	Mujeres
6 (9%)	61 (91%)

Fuente: Elaboración propia (2024).

La muestra la forman principalmente mujeres, pues suelen cursar los grados de educación.

2.3. Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario de autopercepción basado en escalas *Likert*, específicamente desarrollado para evaluar la satisfacción y percepción de los estudiantes. El cuestionario mide la comprensión lingüística, evaluando la calidad del entorno inclusivo y la efectividad de las estrategias de TBL implementadas.

2.4. Procedimiento

Para el desarrollo de las sesiones de trabajo, se han seguido estos pasos:

Primero, el profesorado explica un contenido de la asignatura, Didáctica de la Lengua, donde el estudiantado apoyándose en el TBL, diseñan un reto (actividad de 15 minutos) que conecte el contenido y la metodología activa. Por ejemplo, en el reto “Juego Gramatical”, los universitarios tuvieron que diseñar un juego para trabajar las categorías gramaticales. Durante la creación, aplicaron la metodología TBL y más concretamente, la destreza de pensamiento “las Partes y el Todo”. Por lo tanto, los alumnos han integrado varias categorías para el diseño de su reto:

- Contenido académico de la asignatura Didáctica de la Lengua.
- Gamificación para la creación de su juego.
- TBL: destreza “las Partes y el Todo” para crear y evaluar su juego.
- Aprendizaje Cooperativo para poner en práctica los retos con los alumnos de Ed. Infantil o Ed. Primaria en el colegio concertado CEU San Pablo Sanchinarro.

Segundo, los alumnos/as universitarios acuden un día por semana a este centro educativo, donde pondrán en práctica este reto en un contexto educativo real. Finalmente, en las próximas clases, los profesores ofrecen *feedback* constructivo e individualizado a cada alumno.

Para la implementación de los cuestionarios, se han seguido estos pasos:

1º El cuestionario se elaboró en colaboración con expertos en educación y metodología de investigación, asegurando la validez y fiabilidad de los ítems incluidos.

2º Se administraron al estudiantado en clase, al finalizar, los retos didácticos. Se utilizó *Microsoft Forms* en línea para facilitar la accesibilidad y recolección de datos, que se llevó a cabo durante el primer trimestre del curso académico 2023-2024.

3. Resultados

El tratamiento estadístico de los datos de este estudio ha sido realizado con IBM *SPSS Statistics*, versión 29.0.0.0 (241) para analizar los datos recopilados del cuestionario, enfocándose en la satisfacción de los estudiantes y su percepción del entorno inclusivo generado a través de los retos didácticos. Se realizaron análisis descriptivos para obtener las medias, desviaciones estándar y distribuciones de frecuencias de las respuestas.

Se realizó una validación del cuestionario con un alumnado, distinto al de la muestra de investigación, con 34 personas de los mismos cursos. La consistencia interna del cuestionario se ha determinado a través de un alfa de Cronbach de 0,942, por lo que la prueba psicométrica resulta altamente consistente y fiable.

En la tabla 3 se indica la consistencia interna de los ítems mostrándose la fiabilidad de estos.

Tabla 3

Fiabilidad y consistencia interna.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,942	5

Fuente: Elaboración propia (2024).

El análisis de los elementos del cuestionario se figura en la tabla 4.

Tabla 4.

Análisis de los ítems del cuestionario.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
HC1	17,0643	13,240	,791	,937
HC2	16,9929	12,784	,846	,928
HC3	17,0286	12,704	,846	,928
HC4	16,9143	12,683	,886	,920
HC5	16,9714	13,093	,844	,928

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la tabla 5 se observan y definen los descriptivos del cuestionario.

Tabla 5.

Descriptivos del cuestionario.

Puntuación directa	Media	Estadístico	Error estándar
		22,1704	,32006
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	21,5374
		Límite superior	22,8034
	Media recortada al 5%	22,6996	
	Mediana	23,0000	
	Varianza	13,829	
	Desv. estándar	3,71873	
	Mínimo	5,00	
	Máximo	25,00	
	Rango	20,00	
	Rango intercuartil	4,00	
	Asimetría	-2,431	,209
	Curtosis	7,322	,414

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la tabla 6 se muestran las pruebas de normalidad de Habilidades Educativas.

Tabla 6

Pruebas de normalidad HABILIDADES COMUNICATIVAS

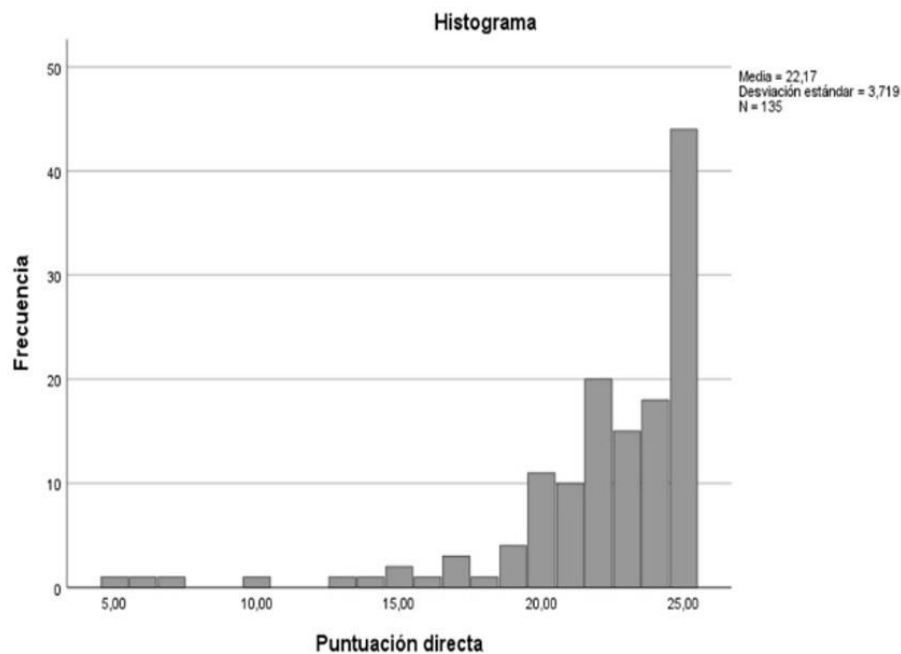
Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
,223	135	<,001	,726	135	<,001

^aCorrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 1

Distribución de la muestra



Fuente: Elaboración propia (2024).

En la tabla 7 podemos observar los datos correspondientes a la media y desviación estándar de la muestra.

Tabla 7.

Media y desviación estándar de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Ajustar mi lenguaje para empatizar y establecer relaciones con los demás miembros de mi equipo	70	1,00	5,00	4,4429	,86201
Adaptar mi comunicación verbal y no verbal, y los mensajes escritos y	70	1,00	5,00	4,3857	,88944

orales al desarrollo del Proyecto					
Poner en práctica técnicas para hablar en público durante el desarrollo del Proyecto con mi equipo: contacto visual, voz inteligible, postura activa, empleo del lenguaje no	70	1,00	5,00	4,3429	,96137
Argumentar y proponer a los demás miembros del equipo ideas propias que debían tenerse en cuenta en el desarrollo del proyecto	70	1,00	5,00	4,5143	,84687
Poner en práctica técnicas para hablar en público durante la exposición del Proyecto	70	1,00	5,00	4,4000	,90730

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se puede observar cómo los valores de los ítems y la puntuación directa están polarizados hacia sus correspondientes valores máximos, lo que justifica en gran medida la falta de normalidad de la muestra.

4. Discusión

El presente estudio se centró en analizar la influencia del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) en la educación inclusiva y la competencia lingüística. Nuestros hallazgos indican que el TBL puede desempeñar un papel significativo en la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes dentro de un entorno educativo inclusivo.

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) es una estrategia pedagógica que se concentra en promover habilidades de pensamiento crítico y creativo. Su objetivo es enseñar a los alumnos a reflexionar y analizar, en lugar de simplemente memorizar datos sin comprender su contexto (Swartz, 2007).

Los resultados mostraron una clara satisfacción entre los estudiantes respecto al desarrollo de la inclusión a través de la comprensión lectora, con una evaluación promedio de 4,27 (SD = 1,21). Estos hallazgos sugieren que la implementación de retos didácticos enmarcados en el TBL no solo fomenta la cooperación y la resolución de problemas, sino que también mejora la competencia lingüística inclusiva. Este resultado es consistente con estudios previos que destacan el impacto positivo del TBL en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en entornos educativos diversos (Johnson y Johnson, 2019; Swartz *et al.*, 2020).

4.1. Implicaciones Prácticas

La aplicación del TBL y los retos didácticos en los Grados de Educación de la Universidad San Pablo CEU ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover la inclusión y mejorar la comprensión lectora. Este enfoque metodológico no solo beneficia a los estudiantes en

términos de desarrollo académico, sino que también fortalece el entorno inclusivo, creando un espacio donde se valora y respeta la diversidad. Estos hallazgos subrayan la necesidad de formación continua para estudiantes y profesores en el uso de estrategias inclusivas y cooperativas en el aula.

Los estudios de Sandoval y Messiou (2022) refieren que la educación inclusiva busca potenciar la asistencia, participación y crecimiento del estudiante. En consecuencia, el rol del profesor se torna cada vez más complejo y exigente requiriendo habilidades y competencias específicas.

Así mismo, una metodología basada en el aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes colaboren para alcanzar un objetivo compartido, favoreciendo la interdependencia y la responsabilidad personal hacia el éxito del trabajo en equipo que fortalece las habilidades sociales esenciales en un contexto inclusivo (Johnson y Johnson, 1999).

Por último, durante la implementación de los retos didácticos con los alumnos/as de 2º de los Grados de educación, se puede observar las 2 fases de la teoría de Kintsch y van Dijk que aborda cómo los lectores procesan y comprenden los textos; proponen que la comprensión lectora es un proceso interactivo y dinámico que se lleva a cabo en dos fases: la fase de construcción y la fase de integración (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

4.2. Limitaciones del estudio

A pesar de los resultados positivos, este estudio presenta algunas limitaciones. La muestra se limitó a un solo centro educativo y a estudiantes de segundo curso de grados específicos, lo que puede limitar la generalización de los resultados. Además, el uso de un cuestionario de autopercepción puede estar sujeto a sesgos de respuesta, donde los estudiantes puedan haber proporcionado respuestas socialmente deseables. Futuras investigaciones deberían considerar la inclusión de métodos cualitativos para obtener una comprensión más profunda de las experiencias de los estudiantes, así como aumentar la muestra.

4.3. Futuras líneas de investigación

Futuras investigaciones podrían expandir la muestra a diferentes universidades y contextos educativos para evaluar la generalización de los hallazgos. También sería valioso explorar cómo el TBL y los retos didácticos impactan otras competencias además de la lingüística, como las habilidades matemáticas o científicas. Adicionalmente, la incorporación de estudios longitudinales podría proporcionar información sobre los efectos a largo plazo de estas estrategias en la competencia lingüística y la inclusión.

5. Conclusiones

El presente estudio evaluó el impacto del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) y los retos didácticos en la educación inclusiva y la competencia lingüística de los estudiantes de los Grados de Educación de la Universidad San Pablo CEU. Los hallazgos obtenidos permiten sacar conclusiones clave que se comentarán a continuación.

La implementación de retos didácticos en el marco del TBL ha demostrado ser una estrategia eficaz para potenciar la competencia lingüística de los estudiantes. Los resultados indican una clara satisfacción entre los estudiantes y un desarrollo positivo en su capacidad de comprensión lectora, lo que es esencial para futuros docentes.

El enfoque del TBL promueve un entorno de aprendizaje cooperativo y resolutivo, que no solo

mejora las habilidades cognitivas de los estudiantes, sino que también contribuye a la creación de un ambiente inclusivo. Este tipo de entorno es crucial para valorar y respetar la diversidad en el aula.

El TBL y los retos didácticos facilitan el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Los estudiantes no solo aprenden a trabajar en equipo y resolver problemas, sino que también adquieren competencias que son fundamentales para su futuro profesional como docentes.

La eficacia del TBL y los retos didácticos subraya la importancia de la formación continua tanto para estudiantes como para profesores. La capacitación en estas metodologías es crucial para asegurar una implementación exitosa y sostenida en el tiempo.

Aunque los resultados son prometedores, el estudio presenta limitaciones como la restricción de la muestra a un solo centro educativo y la posible presencia de sesgos en las respuestas del cuestionario de autopercepción. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra a diferentes contextos educativos y utilizar métodos cualitativos y longitudinales para una comprensión más profunda y generalizable de los efectos del TBL y los retos didácticos.

En conclusión, la implementación del TBL y los retos didácticos en el aula universitaria ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la competencia lingüística inclusiva y la comprensión lectora. Este estudio subraya la importancia de integrar estrategias inclusivas en la educación para mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar la motivación estudiantil, impactando positivamente en su desarrollo académico y socioemocional. La formación continua de estudiantes y profesores en estas metodologías es crucial para seguir avanzando hacia una educación más inclusiva y equitativa.

6. Referencias

- Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, M. B., Alejaldre Biel, L., y Mayo Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Cervantes, R., Pérez, J. A. y Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de Ciudad de Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.
- Chanal, V. (2019). La creatividad de la enseñanza en la educación superior: una perspectiva comunitaria. *Aula abierta*, 48(4), 407-418. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.407-418>
- Cremin, T., Glauert, E., Craft, A., Compton, A. y Stylianidou, F. (2015). Creative Little Scientists: exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in Early Years science. *Education 3-13*, 43(4), 404-419. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020655>
- Crespí, P., García-Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *J.*

New Approaches Educ. Res., 11, 259-276. <https://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>

Cropley, D. H. y Cropley, A. J. (2020). Creativity as a Driver of Innovation: The Challenges of Studying Human Capital in Organisations. En M. Stierand y V. Dörfler (Eds.), *Handbook of Research Methods on Creativity* (pp. 275-289). Edward Elgar Publishing.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Díaz, J. J., Martínez, I. y de Ávila, Y. (2006). Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3-4), 159-181. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036408.pdf>

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. y Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)

Dogan, N., Manassero, M. y Vázquez-Alonso, A. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 48, 163-189. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926>

Gaskins, W. B., Johnson, J., Maltbie, C. y Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 5(1), 33-41. <http://journals.sfu.ca/onlinejour/index.php/i-jep/article/view/4138>

Guilca Mena, M., Fernández Fernández, H., Guanoluisa Yanez, L. y Aimacaña Mullo, I. (2023). Dificultades de aprendizaje en el siglo XXI: nuevas perspectivas y estrategias de enseñanza innovadoras. *Polo del Conocimiento*, 8(12), 1509-1524. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6359>

Gürses, A., Sahin, E. y Güneş, K. (2022). Investigation of the Effectiveness of the Problem-Based Learning (PBL) Model in Teaching the Concepts of "Heat, Temperature and Pressure" and the Effects of the Activities on the Development of Scientific Process Skills. *Education Quarterly Reviews*, 5(2). <https://ssrn.com/abstract=4083503>

Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.

Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora desde el modelo de construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197.

Honghai, L., Hongtao, D. y Zhang, Y. (2022). Application of the PBL Model Based on Deep Learning in Physical Education Classroom Integrating Production and Education. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, 12 pp. <https://doi.org/10.1155/2022/4806763>

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74.

<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Kaufman, J. C. y Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? <https://doi.org/10.1017/9781316979839.004>
- Larmer, J., Mergendoller, J. R. y Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. ASCD.
- Manassero-Mas, M. A. y Vazquez-Alonso, A. (2020). *Thinking skills for a technological age: has primary education an impact on students' skills?* En *Edulearn20 Proceedings* (pp. 1289-1298). IATED.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 91-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Moriña, A. (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad. De la teoría a la práctica*. Narcea.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15, 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20(1), 233-245.
- Ouchar Sabino, M. y González Mendonza, J. (2022). Estrategias para promover la creatividad en alumnos de la educación superior. *Revista ScientiAmericana*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.30545/scientiamericana.2022.ene-jun.6>
- Peña-Acuña, B. (2022). Indagación evaluativa de una intervención con metodologías activas para estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 15(29), 5-18. <https://orcid.org/0000-0002-0951-795X>
- Rodríguez, M. y Parreño-Castellano, J. (2022). Aprendizaje activo en el aula universitaria actual: una experiencia de aprender haciendo. *Didáctica Geográfica*, 24, 39-61. <https://doi.org/10.21138/DG.663>
- Root-Bernstein, M. y Root-Bernstein, R. (2022). Polymathy Among Nobel Laureates As a Creative Strategy – The Qualitative and Phenomenological Evidence. *Creativity Research Journal*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2051294>
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795.

- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 89-106.
- Sawyer, R. K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002>
- Shams, L. y Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T. y Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2007). *Thinking based learning*. Christopher-Gordon.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A. y Pérez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Villalustre, L. y del Moral, M. E. (2012). E-Actividades apoyadas en organizadores gráficos: aprendizaje significativo en el contexto virtual de Ruralnet. *Innovación Educativa*, 22, 129-141. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/739>
- Villarini, A. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3-4.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos:

El presente texto nace en el marco de un GIR de la Universidad San Pablo CEU, "Aprendizaje, Neurodidáctica, Educación Personalizada e Inclusiva (ANEPI)".

AUTOR/ES:

M. Gloria Gallego-Jiménez
Universidad San Pablo CEU.

Directora del departamento de los grados de Educación, Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y de Pedagogía en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, de 2013 a 2020). Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Vic (2017). Primer sexenio. Doctora por la Universidad Internacional de Cataluña (2010). Estancia de investigación en la Universidad de Twente (Amsterdam). Profesora invitada durante 4 meses para trabajar e impartir docencia sobre inclusión en aulas de Ciencias-Informática (2021). Beca Erasmus en tres ocasiones: en 2022 para impartir un máster en Diseño Universal del Aprendizaje en la Universidad de Twente (Holanda); en 2023 en la Universidad de Ciencias Aplicadas (Ámsterdam); y medio año de investigación en la Universidad de Alameda (Lisboa) gracias a una beca concedida por la Fundación San Pablo CEU (1/04/2023-6/10/2023).

gloria.gallegojimenez@ceu.est

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4498-8869>

David Jáñez González
Universidad San Pablo CEU.

David Jáñez González. Formación: Diplomado en Magisterio Lengua Extranjera, Grado en Educación Primaria, Máster en Robótica Educativa, Google trainer, formador y coach en Metodologías Activas. Experiencia: docencia en todas las etapas en diferentes centros educativos, formador Capacitación Google, examinador oral Cambridge, formador Robótica Educativa y Competencia Digital, docencia Grados de Educación en todas las modalidades. Actualmente cursando Máster en Neuropsicología.

david.jañezgonzalez@ceu.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-4202-0445>

Bárbara Torrente Torres
Universidad San Pablo CEU.

Profesora de los Grados de Educación, Máster Universitario en Neuropsicología y Educación (UNIR 2022). Especialista Universitario en Percepción, Cerebro y Aprendizaje en Contextos Educativos (UNIR 2022). Máster Segunda Especialidad en Lengua Extranjera (UCJC 2012). Diplomada en Magisterio de Educación Infantil.

barbara.torrentetorres@ceu.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0006-1526-1862>