



## Pensamiento crítico en docentes de Educación Primaria ante Instagram y TikTok

### Critical Thinking in Primary School Teachers on the Use of Instagram and TikTok

Laura Díaz-Herrera<sup>a</sup> (\*), Natalia González-Fernández<sup>b</sup>, Irina Salcines-Talledo<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, España.

<https://orcid.org/0000-0001-5998-5674> [lauradiazherrera8@gmail.com](mailto:lauradiazherrera8@gmail.com)

<sup>b</sup> Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, España.

<https://orcid.org/0000-0001-6669-8446> [gonzalen@unican.es](mailto:gonzalen@unican.es)

<sup>c</sup> Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, España.

<https://orcid.org/0000-0003-0170-9807> [salcinesi@unican.es](mailto:salcinesi@unican.es)

(\* ) Autor de correspondencia / Corresponding author

#### Palabras clave

redes sociales, pensamiento crítico,  
docentes, educación primaria

#### RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer las competencias de pensamiento crítico que muestran los docentes de Educación Primaria como usuarios de Instagram y/o TikTok, así como la forma en la que manifiestan trabajar dichas competencias con sus estudiantes en las aulas. Para ello, se opta por una metodología cualitativa, desde la que se recurre a la realización de un *Focus Group* con seis docentes de diferentes centros educativos de Cantabria (España). Los principales resultados esbozan una situación contradictoria en la que el profesorado, a pesar de manejar buena parte de las competencias claves en el pensamiento crítico, elude su trabajo sistemático en las aulas por falta de información y desconocimiento general. En esta línea, las conclusiones sugieren la necesidad de favorecer una formación docente en el campo del pensamiento crítico en la educación.

#### ABSTRACT

This research aims to discover the critical thinking skills that primary school teachers show as users of Instagram and/or TikTok, as well as how they express that they work on these skills with their students in the classroom. A qualitative methodology was chosen for this purpose, using a Focus Group with six teachers from different schools in Cantabria (Spain). The main results outline a contradictory situation in which teachers, despite handling a good part of the key competencies in critical thinking, avoid working systematically in the classroom due to a lack of information and general ignorance. Along these lines, the conclusions suggest the need to promote teacher training in critical thinking in education.

#### Keywords

social networks, critical thinking,  
teachers, primary school

### 1. Introducción

En la actual “era de la información”, los datos se configuran como el principal sustento de la sociedad, aumentando progresivamente su tamaño y cantidad, y poniéndose a disposición de la ciudadanía de forma abierta e ilimitada (Polo, 2020).

Este acceso libre e instantáneo a la información conlleva una serie de riesgos. Entre ellos, emerge alarmantemente la “desinformación”, esto es, la información manipulada que, apelando a las emociones, reescribe la realidad a través de hechos que, aunque racionales, difieren de los verdaderos (Castillejo, 2020). Esta información resulta cada vez más omnipresente y poderosa porque, en la esfera digital, las falsedades proliferan más profundamente y a mayor velocidad que la información precisa (Vosoughi et al., 2018).

Dentro de este mundo digital, se observa que las redes sociales –y, más concretamente, Instagram y TikTok– están experimentando un crecimiento sin precedentes. El número de usuarios activos en redes a nivel mundial supera los 4.20 mil millones de personas (We Are Social & Hootsuite, 2021a), cifra que –atendiendo únicamente a España– se sitúa en los 37.4 millones, con un incremento del 27.6 por ciento respecto al inicio del 2020 (We Are Social & Hootsuite, 2021b). Así, se constata cómo el uso de estas plataformas ha proliferado a gran escala, y este incremento es especialmente notorio en el caso de Instagram y TikTok (IAB Spain, 2020; We Are Social & Hootsuite, 2021a). Además, el uso de redes sociales se ha visto incrementado también en las esferas académicas, especialmente en las universidades tradicionalmente presenciales (Gil-Fernández et al., 2021).

La situación descrita dibuja un contexto complejo, donde los medios digitales alcanzan progresivamente una mayor repercusión e influencia en la vida de las personas, incidiendo en sus decisiones, creencias e incluso en sus deseos de consumo (Santamaría & Meana, 2017). Por ello, se hace necesario educar en un empleo creativo, crítico y seguro de estos medios, entendiendo que “la competencia digital (CD) está íntimamente relacionada con la capacidad de ser críticos ante las situaciones percibidas” (Giménez-Gualdo et al., 2021, p. 6-3).

Ante esta coyuntura, el pensamiento crítico se revaloriza, consolidándose como un aliado imparable frente a la manipulación y los sesgos, permitiendo a la ciudadanía actuar de forma responsable y consecuente. Sin embargo, para aludir a ello desde la rigurosidad y precisión, cabría preguntarse: ¿qué es realmente el pensamiento crítico?

### 1.1. *Pensamiento crítico: aproximación conceptual y habilidades esenciales*

El concepto de pensamiento crítico ha sido tradicionalmente objeto de discusión en disciplinas científicas como la psicología, la educación o la filosofía, evidenciando profundas dificultades para su definición, medición y enseñanza (Botero et al., 2017).

Con la intención de esclarecer el concepto, se parte de la certeza de que los seres humanos, por naturaleza, tienen la capacidad de pensar; sin embargo, esta habilidad no garantiza su correcta ejecución, puesto que el “pensamiento puede ser arbitrario, desinformado y parcial” (Blanco & Blanco, 2010, p. 322). Por tanto, el pensamiento crítico podría ser definido como “ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul & Elder, 2003, p. 4).

Esta será la definición de pensamiento crítico considerada en el seno de esta investigación, como un modo de pensar que, emergiendo del escepticismo frente a las afirmaciones absolutas, aplica la razón y el pensamiento divergente para tomar decisiones argumentadas, responsables y justas, de acuerdo también con aportaciones previas (Dekker, 2020; Herrero, 2016; Rieiro et al., 2019).

Percibiéndolo desde esta óptica, es indudable que el pensamiento crítico puede –y debe– utilizarse como una estrategia para combatir la desinformación, consolidándose como un aliado para la emancipación de la ciudadanía (Safari, 2019). Sin embargo, el dominio de este pensamiento no se alcanza de forma natural, sin una intencionalidad definida, sino que requiere de un trabajo riguroso y consciente. Para sistematizar esta propuesta, Paul y Elder (2005) han estructurado las competencias que integran el pensamiento crítico tal y como se refleja en la Figura 1.

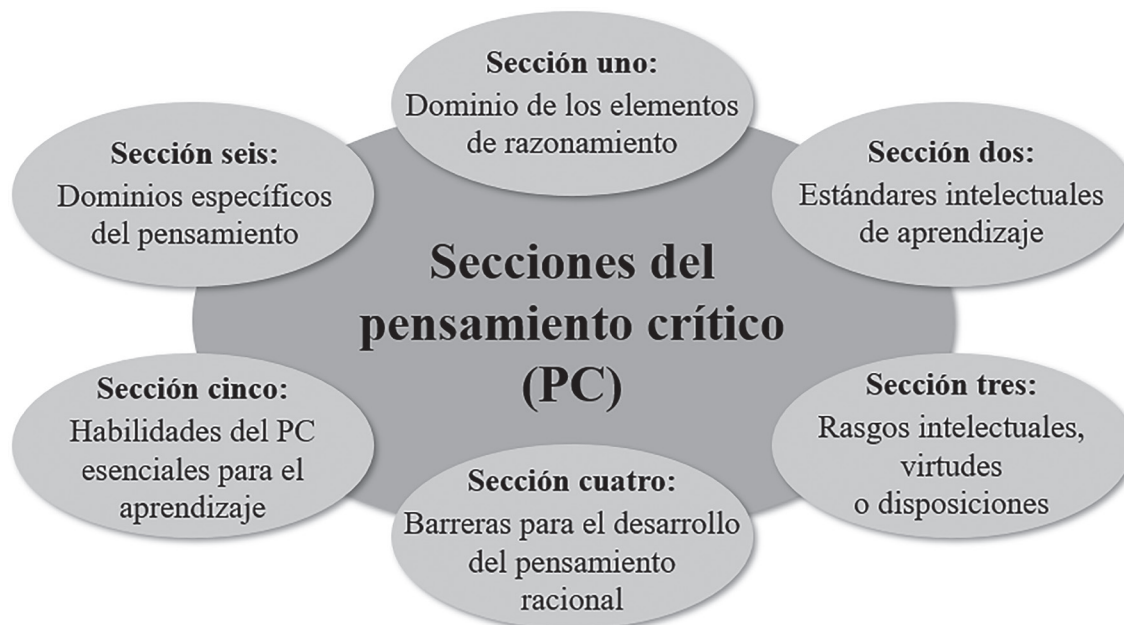
Teniendo en cuenta esta realidad, se entiende que el pensamiento crítico se encuentra integrado por múltiples competencias susceptibles de ser trabajadas desde la infancia, lo que hace del escenario educativo un espacio privilegiado.

#### 1.1.1. La importancia del pensamiento crítico en la educación

El interés del pensamiento crítico se ha revalorizado recientemente, en el seno de una era mediática que se nutre y construye sus pilares sobre la información y los datos. No obstante, queda patente que la adquisición de este modo de pensar requiere de una formación específica, constituyéndose la educación como un espacio esencial para afrontar este reto. Además, a esta relevancia *per se*, se añade la alarma impuesta por la temprana incorporación de los menores en las redes sociales, constatándose cómo un 21% de la población de entre 16 y 24 años recurre a su empleo (IAB Spain, 2020), así como la tendencia a que audiencia más joven haga lo propio.

En este sentido, cobra vital importancia apostar por una educación que abogue por la formación de sujetos que, lejos de limitarse a aprender principios, conceptos y teorías, sean capaces de pensar y actuar críticamente (Tamayo et al., 2015). Así es como De Miguel (2016) defiende la importancia de la participación de los niños en procesos de investigación que, desde la infancia, les permitan construir su propio conocimiento y analizar la

Figura 1. Secciones del pensamiento crítico (PC)



Fuente: elaboración propia.

realidad desde una perspectiva crítico-reflexiva. De esta forma, sería consecuente hablar de la escuela como un “lugar en el que aniden más las preguntas que las respuestas” (Nomen, 2019, p. 35), siempre y cuando las primeras rompan con la dualidad clásica de lo correcto y lo incorrecto y promuevan cuestionamientos más amplios, provocando indagación y apelando a la complejidad. En síntesis, desde este modelo de pedagogía crítica, se pretende convertir al estudiante en un ser reflexivo y competente, capaz de analizar críticamente la información que recibe, en aras de empoderarlo para enfrentarse a los retos y demandas propios de la era contemporánea (López, 2019).

En este contexto, resulta impensable hablar de una buena educación en pensamiento crítico si los docentes, como ejes fundamentales de esta transmisión, no han alcanzado inicialmente estas competencias. Así, parece incuestionable que “enseñar a pensar críticamente demanda que el docente tenga en su mente una concepción clara del pensamiento crítico” (Paul & Elder, 2005, p. 6). De hecho, como afirman Uiterwijk-Luijk et al. (2019), la actitud de indagación en la forma de trabajo docente se relaciona directamente con la génesis de curiosidad y hábitos de pensamiento crítico en el alumnado. Sin embargo, algunas investigaciones (Ayola & Moscote, 2018; Palavan, 2020) sugieren que las disposiciones de los docentes y futuros docentes al pensamiento crítico antes de asistir a formación específica son bajas, pues poseen unas nociones bastante limitadas, manifestando dificultades para conceptualizarlo y asociarlo a competencias tangibles, prácticas, útiles y aplicables a su actividad profesional.

#### 1.1.1.1. La importancia del pensamiento crítico en Educación Primaria ante el uso de redes sociales

Lo dispuesto hasta el momento evidencia la relevancia del pensamiento crítico en la educación, así como el interés de su adquisición por parte del colectivo docente.

Ahora bien, concretando en el objeto de estudio, cabe señalar que el trabajo activo del pensamiento crítico ante el uso de redes sociales en Educación Primaria no se reduce a la necesidad manifiesta en el mundo académico (De Miguel, 2016; Giménez-Gualdo et al., 2021; IAB Spain, 2020; López, 2019; Nomen, 2019; Tamayo et al., 2015), sino que también se explicita en la normativa en vigor que regula la etapa.

Concretamente, 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, dispone que:

el sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un consumo responsable y un uso crítico y seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, la justicia social y la sostenibilidad medioambiental, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales (p. 122952).

Así mismo, la mentada Ley recoge, entre los objetivos específicos para la etapa de Educación Primaria, “i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran” (p. 122887).

Todo ello revela una necesidad que, además de ser constatada por investigaciones anteriores, encuentra su lugar en la actual Ley educativa, con la prescripción normativa que esto supone.

Partiendo de estos antecedentes, el objetivo general de esta investigación es explorar las competencias de pensamiento crítico que manifiestan los docentes del último ciclo de Educación Primaria como usuarios de Instagram y/o TikTok, así como la forma en que trasladan dichas competencias a sus actividades de aula. A su vez, este objetivo general se concreta en cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de uso dan los docentes del último ciclo de Educación Primaria a las redes sociales Instagram y TikTok?
2. ¿Qué competencias de pensamiento crítico manifiestan los docentes en el uso de Instagram y/o TikTok, como consumidores de sus contenidos?
3. ¿De qué manera trabajan los docentes del último ciclo de Educación Primaria el pensamiento crítico en las aulas?
4. ¿Cómo valoran las experiencias que han desarrollado para favorecer la adquisición de competencias de pensamiento crítico por parte del alumnado?

Finalmente, cabe señalar que la elección de profesorado del último ciclo de Educación Primaria no es fortuita, sino que su figura emerge con apremio e interés al ser coincidente con la enseñanza en el periodo en que los menores entran en contacto regularmente con las redes, creando sus propias cuentas y convirtiéndose en prosumidores activos en estas plataformas (Tejada et al., 2019). Por ello, resulta determinante conocer la posición de los docentes, puesto que –en último término– serán los encargados de germinar el cambio en las futuras generaciones.

## 2. Método

### 2.1. Enfoque

En la presente investigación se opta por el empleo de una metodología cualitativa. Esta apuesta permite comprender el fenómeno a analizar partiendo del significado que los propios participantes otorgan a sus realidades, con la finalidad de interpretar el objeto de estudio desde una perspectiva rica y profunda (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Concretamente, se emplea el *Focus Group* como técnica cualitativa de investigación que permite obtener un discurso grupal profundo y complejo (Gutiérrez, 2011) que, a la vez que ayuda a dar respuesta a las preguntas planteadas, se pone al servicio de nuevos interrogantes, de carácter emergente, que enriquecen y complementan la posición inicial, derivando en futuros planteamientos y líneas de investigación.

### 2.2. Muestra

La muestra está compuesta por seis docentes en activo en centros educativos de Cantabria durante el curso académico 2020-2021 seleccionados por muestreo no probabilístico de tipo incidental (Sáez, 2017), esto es, elegidos por accesibilidad.

Para su selección, se consideró imprescindible el cumplimiento de dos premisas: el uso de las redes sociales Instagram y/o TikTok y la experiencia profesional, en algún momento de su trayectoria, como docentes del último ciclo de Educación Primaria.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan los datos identificativos de los participantes.

### 2.3. Procedimiento

La reunión con los docentes para el desarrollo del *Focus Group*, con la intención de ajustarse a la situación pandémica, se llevó a cabo de forma virtual. Más específicamente, se desarrolló la tarde del 25 de marzo del 2021 a través de *Teams*.

Tabla 1. Datos identificativos de los docentes participantes

Docente	Sexo	Localidad del centro educativo	Años de experiencia
Docente 1 (D1)	Mujer	San Vicente de la Barquera	4 meses
Docente 2 (D2)	Mujer	Laredo	11 años
Docente 3 (D3)	Mujer	Viérnoles	4 años
Docente 4 (D4)	Hombre	Santoña	4 años
Docente 5 (D5)	Mujer	Cartes	23 años
Docente 6 (D6)	Mujer	Torrelavega	20 años

Fuente: elaboración propia.

Durante la sesión, se siguió un guion de preguntas diseñado *ad-hoc*, previamente elaborado y validado por dos jueces expertos en la temática. Además, el planteamiento de preguntas se vio apoyado por una presentación de diapositivas que recogía las principales definiciones sobre las que discutir, todo ello con la finalidad de facilitar la comprensión de los docentes y superar, en la medida de lo posible, las limitaciones que supone la falta de presencialidad.

Por último, hay que señalar que se realizó el estudio con la aprobación del Comité de Ética de Proyectos de Investigación de la Universidad de Cantabria, así como en conformidad con los siguientes tópicos éticos (Opazo, 2011): 1) Consentimiento informado de participación; 2) Transparencia para presentar el estudio; 3) Confidencialidad en el tratamiento de los datos personales; 4) Consentimiento de los participantes para la grabación de la sesión.

#### 2.4. Análisis de datos

Una vez recogidos, transcritos y organizados los datos, fueron analizados a través del programa *Atlas.ti*.

En primer lugar, se establecieron una serie de códigos y categorías deductivas basadas en la revisión teórica previa, las preguntas de investigación y, más concretamente, las cuestiones que integran el guion. A partir de ahí, esa primera categorización se vio enriquecida por códigos y categorías inductivas, de carácter emergente, que tomaron presencia durante el análisis de datos.

De lo anterior deriva una clasificación de códigos y categorías deductivas-inductivas, con subcategorías, que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías, subcategorías y códigos establecidos para el análisis de datos

CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
Uso de Instagram y/o TikTok	UIT	Publicación de contenido	UIT_PC
		Temas de interés	UIT_TI
Pensamiento crítico en Instagram y/o TikTok	PCIT	Contraste de fuentes	PCIT_CF
		Estrategias de uso seguro	PCIT_EUS
		Identificación del modelaje	PCIT_IM
		Consciencia de la pérdida de privacidad	PCIT_CPP
		Detección de recursos adictivos	PCIT_DRA
		Escepticismo frente a la información	PCIT_EI
Pensamiento crítico en las aulas	PCA	Competencias	PCA_C
		Recursos metodológicos	PCA_RM
		Beneficios	PCA_B
		Dificultades	PCA_D

Fuente: elaboración propia.

### 3. Resultados

A continuación, se muestra el análisis de los resultados dando respuesta a las preguntas de investigación, las cuales se configuran como eje vertebrador del presente epígrafe.

#### 3.1. ¿Qué tipo de uso dan los docentes del último ciclo de Educación Primaria a las redes sociales Instagram y TikTok?

A nivel de publicación de contenidos, los docentes entrevistados no se consideran usuarios asiduos de estas plataformas. No obstante, sí que rescatan algunas ocasiones en las que comparten contenido con sus seguidores:

Tengo muy poquitas fotos subidas, básicamente en paseos o paisajes que me han gustado, hago fotos y las subo. (D4\_UIT\_PC)

A nivel personal, la verdad es que no subo muchas cosas. He subido yo creo que un par de historias, debo de tener siete u ocho fotos, también personales, y sin más. (D6\_UIT\_PC)

No suelo subir contenido diario, pero sí que subo contenido con mis personas más allegadas, ya sean mis amigos, mi familia... (D1\_UIT\_PC)

En sus palabras se percibe que, por lo general, el uso de estas redes con intención de publicar contenidos resulta bastante anecdótico y excepcional, acotado a circunstancias concretas familiares y de ocio que motivan la difusión de imágenes y vídeos.

Sin embargo, sí que se muestran más activos a la hora de consumir contenidos compartidos por otros usuarios, especialmente en cuestiones que responden a sus aficiones y, sobre todo, en lo que respecta a una temática que suscita el interés de todos: la educación.

Las consultamos y miramos. Hay algunas fichas que están muy interesantes, mucho más que lo que puedes encontrar en la red normal. Para trabajar, más que nada. (D5\_UIT\_TI)

Así, seguir, seguir... cuentas educativas y alguna, así, de información y de trabajos, de manualidades y tal, que se puede utilizar luego en el colegio. (D3\_UIT\_TI)

Yo, aparte de seguir a mis amistades y eso, suelo seguir una página de educación que cuelgan trabajos y me da muchas ideas, y también sigo páginas de Instagram de decoración, porque a mí me gusta mucho... (D2\_UIT\_TI)

Quitando un par de cuentas, como las compañeras, que es donde puedo buscar alguna vez contenido educativo, yo la mayoría de cuentas que sigo son de famosetes y cositas así, muy livianas, sin mayor importancia. (D4\_UIT\_TI)

En síntesis, se constata cómo los docentes muestran preferencia por el uso de Instagram y TikTok para el consumo de contenido y no tanto para su publicación, destacando la oportunidad que supone el acceso a recursos educativos generados por la comunidad digital.

#### 3.2. ¿Qué competencias de pensamiento crítico manifiestan los docentes en el uso de Instagram y/o TikTok, como consumidores de sus contenidos?

En primer lugar, emerge con notoriedad el contraste de fuentes, estrategia empleada para verificar los contenidos informativos presentes en las redes que converge en el discurso de varios docentes:

Cuando encuentro la información en Instagram, sí que es cierto que me suelo meter en los periódicos (...) y estoy indagando un poquito más para ver si es cierto lo que ponen o no. (D3\_PCIT\_CF)

Yo, salvo que sea alguna cuenta oficial de algún periódico o medio de comunicación, siempre intento contrastar (...) por otros medios de webs, de periódicos digitales... (D4\_PCIT\_CF)

A veces te aparecen [las noticias], te salen ahí en el muro. Si es así, las contrasto. Lo busco en *Google* o también recurro a algún periódico digital, si es alguna noticia que me ha impactado, para cerciorarme de si es verdad o no. (D2\_PCIT\_CF)



En sus intervenciones manifiestan cierta incredulidad frente al contenido informativo presente en Instagram y TikTok, lo que les impulsa a contrastarlo mediante otros medios –especialmente periódicos digitales– para conocer la validez de las comunicaciones.

Esta realidad se encuentra en estrecha relación con el denominado “escepticismo frente a información”, puesto que los participantes no consideran que estas redes sean de naturaleza informativa y, por ende, deslegitiman los contenidos de esta índole presentes en ellas, entendiéndolos como meras opiniones personales de los usuarios. Por el contrario, sí que señalan otras plataformas digitales que utilizan con estos fines:

Ninguna de las dos aplicaciones la tengo en cuenta para informaciones. Más que nada, lo considero una opinión de la persona que lo graba. Para este tipo de informaciones tengo Twitter. (D4\_PCIT\_EI)

Cuando me meto al Instagram, normalmente no es para buscar noticias. (D2\_PCIT\_EI)

Yo sigo algunas [cuentas informativas] en *Facebook*. Me parece que sigo iFomo, El Diario Montañés o El Diario de Cantabria... Lo normal. (...) Bueno, pues sí que le suelo dar credibilidad a esas. (D6\_PCIT\_EI)

Teniendo en cuenta sus aportaciones, se comprueba que el profesorado se muestra suspicaz frente al contenido de carácter informativo presente en Instagram y TikTok, así como que recurren con frecuencia al contraste de fuentes para detectar posibles sesgos o manipulaciones en este tipo de noticias.

Por su parte, también constatan el dominio de este pensamiento cuando hablan de forma consciente sobre la pérdida de privacidad derivada del uso de Instagram o TikTok, acto que consideran un riesgo buscado intencionalmente por algunos usuarios:

Si haces un alto uso, todo el mundo sabe en cada momento dónde estás, qué haces, (...) lo que te gusta, lo que no te gusta... Eso es lo que veo yo más peligroso. (D4\_PCIT\_CPP)

Yo creo que hay gente que realmente busca contarlo todo (...) y otros que precisamente buscan no hacerlo, que supongo que seremos los que seguimos cuentas, vemos lo que hacen los demás... Que, bueno, al final, lo vemos. (D6\_PCIT\_CPP)

Es una pérdida de privacidad. (...) Escaparate... (D5\_PCIT\_CPP)

Como se observa, los participantes se muestran críticos frente a los riesgos que supone la publicación incesante de contenidos personales en Instagram y TikTok, llegando a establecer categorizaciones o comparativas entre dos tipos de usuarios: quienes publican y quienes consumen. La realidad es que, como afirma una de las participantes, estas plataformas solo tienen sentido si existe una retroalimentación entre ambos grupos, es decir, si hay personas interesadas en consumir los contenidos que las demás publican. Esta visión dicotómica del mundo de las redes constituye un continuo en su forma de entenderlas.

Frente a la emergencia de este riesgo impuesto por una excesiva transparencia que diluye las barreras entre lo público y lo privado, los docentes coinciden al recurrir a estrategias de uso seguro que ayudan a evitar o, al menos, a mitigar los efectos adversos desencadenados. Dichas estrategias aparecen recogidas en la Figura 2.

Más aún, no es la pérdida de privacidad la única amenaza que encuentra el profesorado en el uso de Instagram y TikTok. Cuando la conversación se enfoca espontáneamente hacia el público preadolescente –edades que les ocupan en su actividad docente– emergen dos riesgos claves para este sector poblacional: los recursos adictivos utilizados por estas plataformas y el modelaje al que se ven sometidos en ellas.

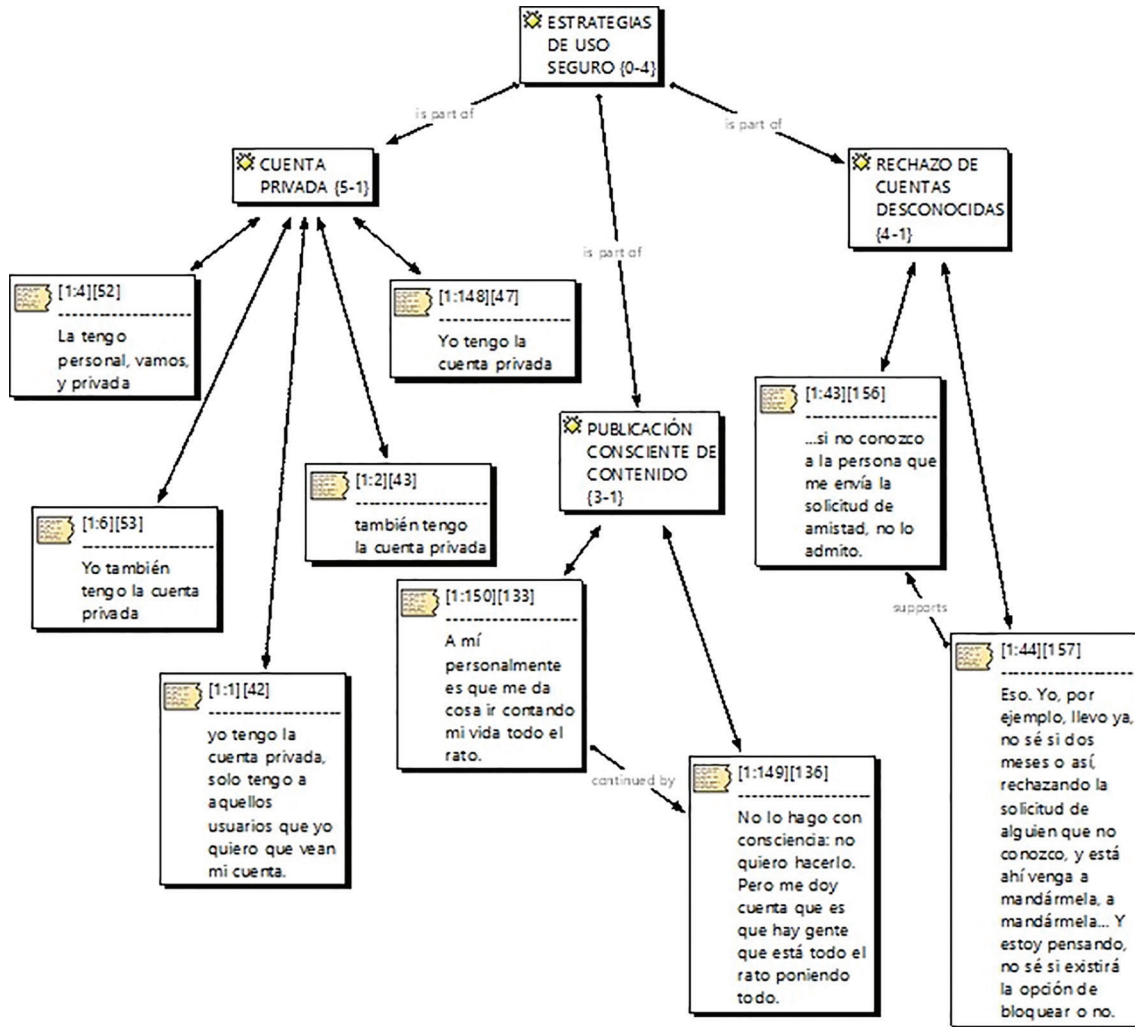
Comenzando por los recursos adictivos, dos de los participantes se muestran especialmente críticos cuando hablan sobre el funcionamiento de TikTok y la forma en que este alienta el consumo incesante de los menores:

Me he dado cuenta de que hay muchísimos contenidos, programas muy pequeñitos (...), imágenes muy cortitas, muy simpáticas, una detrás de otra... Pero que provoca una necesidad de estar continuamente enganchado ahí. Está súper estudiado qué quieren: muy rápidas, muy seguidas... (...) El TikTok está muy preparado para quien va dirigido. (D5\_PCIT\_DRA)

Sí, esa característica de TikTok, al ser vídeos cortitos, de 15 o 20 segundos, te da la necesidad de “paso” y “paso”... No paras a reflexionar, produce un enganche. (D4\_PCIT\_DRA)

En sus palabras se constata que no piensan en esta plataforma desde la supuesta neutralidad o indulgencia, sino que advierten qué mecanismos subyacen a su funcionamiento y cómo se orientan a conseguir su principal objetivo: atrapar a la audiencia en la mayor medida posible.

Figura 2. Network “Estrategias de uso seguro de Instagram y TikTok”



Fuente: elaboración propia con el programa *Atlas.ti*.

Por su parte, en lo referido a la identificación del modelaje, en la Figura 3 se muestra una *network* que recoge las citas textuales relativas a esta coyuntura, subdivida en dos esferas en las que repercute el mismo: el estilismo y los lugares transitados.

Atendiendo a este discurso, se aprecia una nítida identificación del papel que juegan, en su opinión, Instagram y TikTok a la hora de generar modelos sociales aceptados o “exitosos”. La conversación deriva en la reflexión de una docente sobre “lo que se posa” en estas plataformas, comúnmente identificado con el postureo, ante lo que coinciden al apreciar cierta homogeneización de los adolescentes y preadolescentes en lo relativo a los estilismos y a los lugares frecuentados, que deriva –como afirma otra de las participantes– en una limitativa concepción de que “lo importante es que [lo que se haga] sea popular”.

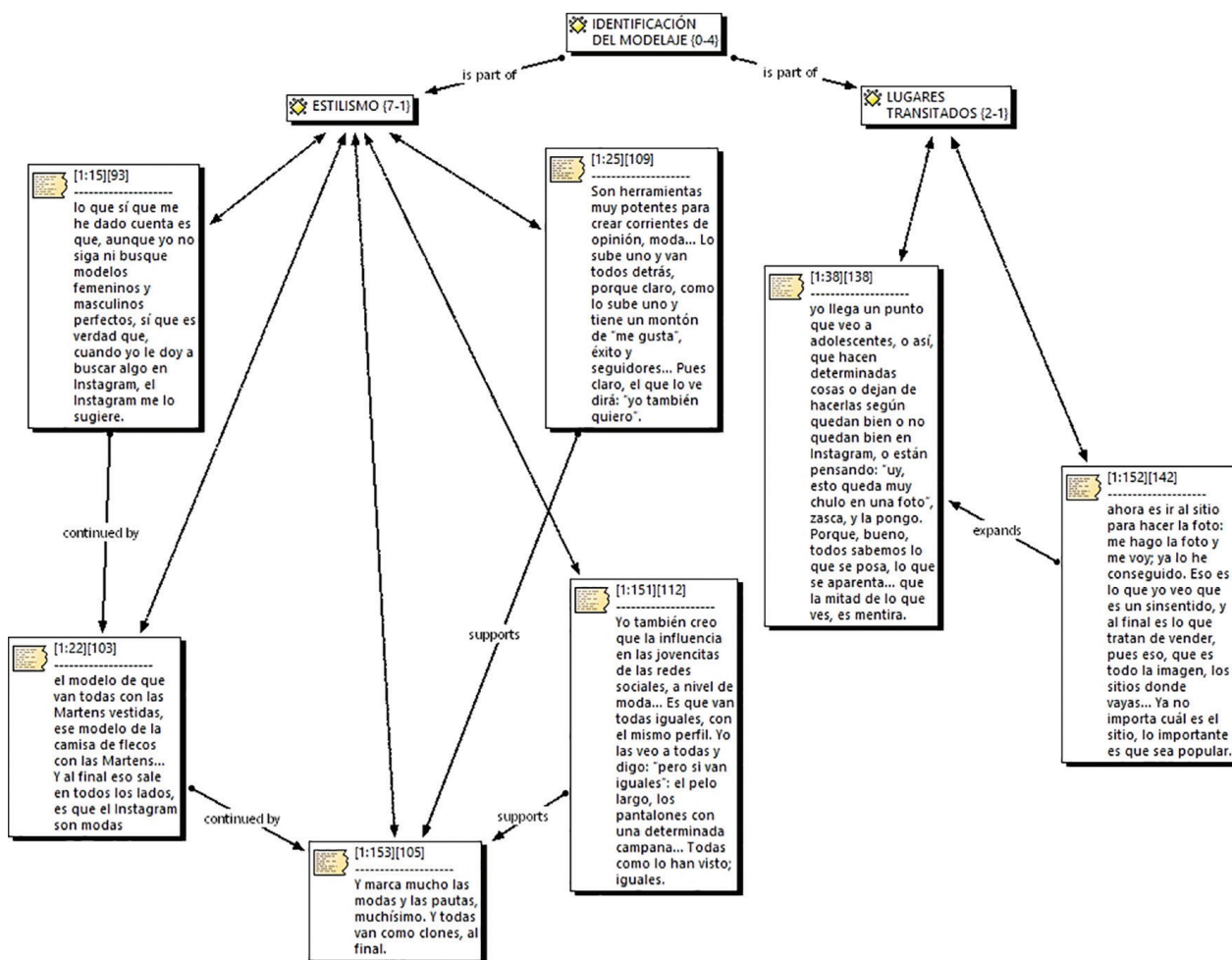
En suma, se detecta una perspectiva crítica, desde la que el profesorado se muestra consciente frente a algunos de los principales peligros localizados en el seno de las redes, lo que supone un buen punto de apoyo sobre el que construir trabajo con los estudiantes.

### 3.3. ¿De qué manera trabajan los docentes del último ciclo de Educación Primaria el pensamiento crítico en las aulas?

Inicialmente, cuando se pregunta al profesorado por las competencias de pensamiento crítico que abordan con los estudiantes, sus intervenciones apuntan a su trabajo como una herramienta para la resolución de problemas o conflictos en el aula:



Figura 3. Network “Identificación del modelaje de Instagram y TikTok a los preadolescentes”



Fuente: elaboración propia con el programa Atlas.ti.

En mi caso, este año he tenido un pequeño problema con todos los alumnos, porque estaban muy obsesionados con el *Fortnite* y con el TikTok. Entonces, tuvimos varias charlas con ellos para hacerles conscientes de que no todo lo que está en internet es veraz, no es cierto, que tienen que utilizar la reflexión y leerlo todo bien. (D3\_PCA\_C)

Nos pasó que crearon, entre los alumnos de sexto, un grupo de *WhatsApp*. Había un administrador y a ciertos niños se les echó, no se les admitió. Entonces claro, ahí empezaron los problemas. (...) Yo trataba de hacerles tener conciencia de la responsabilidad que implica, no solamente dejarlo por escrito, sino que otras personas lo están viendo y el daño que está haciendo a ese compañero; de las consecuencias emocionales que este hecho había tenido y de la responsabilidad común, no solamente del administrador, sino que todos tenían al pertenecer al chat. (D2\_PCA\_C)

En ambos casos se pone de manifiesto el trabajo de una competencia básica del pensamiento crítico: la toma de conciencia. No obstante, parece que emerge de una forma un tanto residual, ligada única y exclusivamente a la emergencia de un conflicto. Desde esta óptica, el trabajo con el pensamiento crítico cobra sentido en el contexto de un problema determinado, pero no como competencia susceptible de ser trabajada de forma rigurosa y continuada, como eje transversal al currículo educativo.

No dice lo mismo el discurso de otro docente, quien habla de un trabajo sistemático con la búsqueda autónoma de información en el aula como recurso para responder a sus dudas e interrogantes:

Para trabajar su autonomía y su pensamiento crítico, sí que trabajo mucho que sean ellos los que busquen la información, ya sea en libros de textos que tenemos en clase o búsqueda en internet de diferentes páginas. (D4\_PCA\_C)

Estas son las principales competencias de pensamiento crítico que emergen en el discurso docente, si bien, cuando se muestra un listado de competencias básicas, reconocen abordar algunas de ellas de forma inconsciente, sin intencionalidad para ello. No obstante, sí que comparten algunos recursos metodológicos a los que recurren habitualmente y que se prestan al tratamiento didáctico del pensamiento crítico, recogidos en la Figura 4.

Analizando estas citas, se observa que el profesorado sí que recurre al empleo de metodologías que favorecen el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico, a pesar de hacerlo –en ocasiones– de forma inconsciente. Esto indica que, efectivamente, el número de competencias de esta índole trabajadas en las aulas es mayor del que ellos hacen explícito, a lo que se atribuye nuevamente cierta falta de sistematicidad y consciencia en su desarrollo.

3.4. ¿Cómo valoran las experiencias que han desarrollado para favorecer la adquisición de competencias de pensamiento crítico por parte del alumnado?

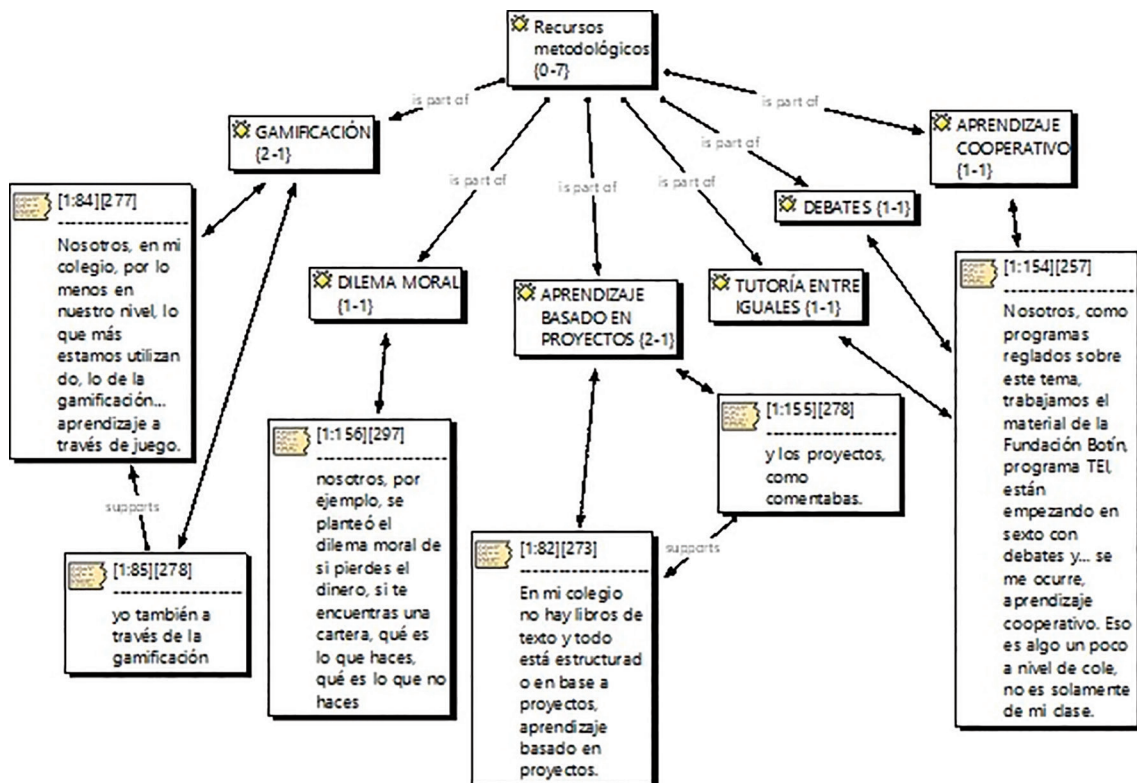
De cara a facilitar la lectura, y en concordancia con el hilo conductor que siguen los docentes en su discurso, se divide la redacción de este epígrafe en dos partes: los beneficios detectados en sí mismos y en el alumnado y las dificultades localizadas en su propia práctica y en la de sus estudiantes.

En primer lugar, en lo relativo a los beneficios que encuentran los participantes a la hora de ejercer la docencia, toma un plano fundamental la flexibilidad que otorgan este tipo de metodologías que no se remiten estrictamente al uso del libro de texto:

Sí que es verdad que es una forma de trabajo que, como docente, te amplía la capacidad de trabajar todos estos elementos de forma transversal porque es mucho más constructivo, no tienes un libro en el que viene “página 2, esto; página 3, tal”. Puedes construir tú el aprendizaje. (D4\_PCA\_B)

Nosotros, por ejemplo, se planteó el dilema moral de si te encuentras una cartera, qué es lo que haces, qué es lo que no haces, qué es lo que pasa si en la cartera está el carnet de identidad... y me pareció súper interesante. Se convirtió la clase de matemáticas en un dilema moral; se convirtió en algo más allá. No era aprender los céntimos y demás, que lo saben de sobra. (D5\_PCA\_B)

Figura 4. Network “Recursos metodológicos para trabajar el pensamiento crítico”



Fuente: Elaboración propia con el programa Atlas.ti.

Como afirma la segunda participante, se trata de una forma de ir “más allá”, de transgredir los límites más recurrentes en las aulas de Educación Primaria. Como tal, el alumnado se muestra motivado frente a este tipo de propuestas, constituyendo esta fortaleza el principal beneficio que encuentran los docentes:

Es una forma de aprendizaje muy potente en relación con la motivación, que les da la posibilidad (...), desde su posición, de trabajarlo también de forma activa. (D4\_PCA\_B)

Están motivados y se muestran más activos, les notas más conscientes de que está calando lo que les estás diciendo. (D3\_PCA\_B)

Yo, por ejemplo, cuando he tratado estos temas que se salen un poco de “lengua, mate, socio y natu”, como digo yo, ellos también te siguen mucho. O sea, en cuanto tú introduces un tema o quieres tratar una cuestión que ha sucedido, que surgen... Ellos también aportan muchas cosas. (D2\_PCA\_B)

Considerando lo expuesto, es innegable que los docentes encuentran virtudes –tanto para ellos como para el alumnado– en el trabajo con recursos metodológicos que potencian el pensamiento crítico desde las aulas. Sin embargo, cabría pensar cuáles son los condicionantes que hacen de esta una práctica esporádica y un tanto anecdótica, no integrada completamente en el escenario didáctico. En este sentido, seguidamente se presentan los hándicaps que encuentra el profesorado en los estudiantes a la hora de emprender este camino:

Les veo muy poco autónomos. Cualquier duda que tengan, que les hayas explicado, cualquier contenido... Lo que veo es que buscan la respuesta fácil de “D4, no entiendo esto”, y lo que buscan es que les diga yo la respuesta. (...) Buscan lo fácil, que se lo digas tú, no tienden a buscar la información por ellos mismos. (D4\_PCA\_D)

Realmente es complicado. Hombre, piensas que haces las cosas bien o lo mejor posible, pero realmente es complicado, porque no solamente influye lo que haces tú, sino, por ejemplo, como decía D4, la influencia de las pantallas, los juegos, lo que nos rodea... La forma que tienen de funcionar, de querer inmediatez, soluciones rápidas con un esfuerzo limitado y demás, también tiene mucho que ver. (D6\_PCA\_D)

No obstante, no todos los docentes focalizan estas barreras en el alumnado, sino que también reconocen otras dificultades que, desde su posición, complejizan el trabajo en esta línea, entre las cuales toma una posición determinante el tiempo:

Yo creo que el tiempo [es la mayor dificultad] porque, como no tienes la guía estructurada que puede ser el libro de texto, a veces te vas perdiendo y se te va quedando corta la sesión. (D3\_PCA\_D)

Nosotros funcionamos con libros, y sí que muchas veces me siento muy constreñida con el currículum y se puede meter muy poquito actividades creativas, novedosas, diferentes... Me resultan muy difíciles de incorporar cuando tienes un currículum tan restringido a un tiempo. (D5\_PCA\_D)

La verdad es que el tiempo es uno de los mayores problemas, porque no te da. A parte de la cuestión que tú quieres tratar, siempre salen cosas nuevas que hay que tratar y no hay tiempo. Es triste, pero es que no hay tiempo. Porque, o quitas parte de una asignatura, o no sé cómo lo puedes hacer, la verdad. (D2\_PCA\_D)

En contraposición, y a pesar del predominio de este problema, una de las docentes reflexiona también sobre la falta de sistematicidad o consciencia a la hora de trabajar estas competencias:

Yo, por ejemplo, viendo todo esto de competencias generales (las planteamos en pantalla a través de la presentación), las trabajo un poco de forma transversal a través de las distintas situaciones que se generan en el aula. (...) Pero, desde luego, de forma sistemática, como lo veo aquí, no lo trabajo, y debería ser mucho más consciente de qué he estado trabajando en cada momento, y no lo hago. (D5\_PCA\_D)

En esta intervención se observa cómo la participante, además de reconocer su falta de sistematicidad en el trabajo con estas competencias y de admitir la necesidad de hacerlo, aporta una clave que resuelve el problema previamente expuesto de la temporalidad: la transversalidad.

Con todo, en el discurso docente se perciben actitudes contradictorias frente al tratamiento didáctico del pensamiento crítico mediadas, ante todo, por cierto desconocimiento general del concepto. Así, a pesar de reconocer las potencialidades inherentes al mismo, enfatizan igualmente en las dificultades que supone su integración sistemática en las aulas, vertebradas fundamentalmente por el tiempo disponible y por la inmediatez buscada insistentemente por parte del alumnado.

## 4. Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio ha sido explorar las competencias de pensamiento crítico que manifiestan los docentes del último ciclo de Educación Primaria como usuarios de Instagram y/o TikTok, así como la forma en que trasladan dichas competencias a sus actividades de aula.

### 4.1. Usos de Instagram y TikTok entre los docentes

Como ha quedado manifiesto en los resultados, los participantes aluden a un uso muy excepcional y anecdótico de las redes con la finalidad de publicar, si bien sí que se interesan por el consumo de contenidos educativos, considerando estas plataformas como escenarios ricos para el descubrimiento de nuevos materiales y medios aplicables a su práctica profesional.

Esta potencialidad converge con investigaciones previas (Goodyear et al., 2019; Lanzt-Andersson et al., 2017; Lin et al., 2016) que se refieren a las redes sociales como espacios de debate crítico e intercambio profesional, a través de los cuales se resuelven problemas, se comparten recursos y se estimulan las reflexiones orientadas a la consecución de pensamientos divergentes y, consecuentemente, a la emergencia de nuevas formas de aproximarse al mundo de la educación. Sin embargo, se atisba una actitud de cierta opacidad en el profesorado participante, mostrándose reacio a participar en la producción y distribución de recursos educativos, lo que deriva en un déficit a la hora de formar esa comunidad de aprendizaje.

### 4.2. Pensamiento crítico ante Instagram y TikTok

Entrando a valorar el pensamiento crítico que muestran los usuarios frente al uso de Instagram y TikTok, los resultados son esperanzadores. Por un lado, atendiendo a sus palabras, es indiscutible que los docentes se muestran escépticos frente a la información localizada en estos medios y tratan de contrastarla a través de otras fuentes. Sin embargo, cabría cuestionar hasta qué punto se muestran críticos frente a los contenidos presentes en los periódicos digitales o en otras redes sociales (como Twitter o Facebook), plataformas de naturaleza análoga a Instagram y TikTok y a las que, por el contrario, parecen dotar de credibilidad y rigurosidad. Por tanto, en el discurso docente se ponen en contraste las competencias críticas mostradas en estas redes frente a la veracidad otorgada a medios digitales de carácter similar, hecho que desvirtúa o rompe en cierta medida su lógica.

Por su parte, también se constata que el profesorado identifica los principales riesgos asociados a los preadolescentes y adolescentes, haciendo especial hincapié en la influencia o el modelaje ejercido por estas plataformas, así como en los recursos utilizados con la intención de crear en los menores la necesidad de continuar consumiendo contenidos. En este sentido, es indiscutible su posición crítica al respecto, haciendo un primer diagnóstico de la situación que –si bien no es proseguido por estrategias que, a nivel de aula, podrían ponerse en práctica para trabajar en ello– alienta y motiva ante la detección de esta preocupación.

En síntesis, se aprecia que el colectivo muestra una mirada crítica frente a buena parte de los riesgos y controversias que subyacen al uso de Instagram y TikTok, tanto para ellos, a nivel personal, como para el alumnado con el que trabajan. Este logro evidencia una adquisición de conciencia crítica acerca de una sociedad actual en la que, como explican Santamaría y Meana (2017), los medios van tomando progresivamente las riendas de buena parte de las actuaciones humanas. Además, destaca positivamente su empleo consciente de estrategias para hacer frente a los sesgos y reducir las implicaciones negativas fruto de este uso. A pesar de ello, se podría pensar que se enfrentan a estas redes de manera parcialmente crítica, puesto que, aun constatando estas virtudes, su discurso deja entrever ciertas incoherencias, fruto –probablemente– de la falta de sistematicidad y rigurosidad de su pensamiento en el manejo de estos medios digitales.

### 4.3. Tratamiento didáctico del pensamiento crítico y valoración de los resultados

La mentada falta de sistematicidad es coincidente con el planteamiento didáctico del pensamiento crítico que realiza el profesorado. En este sentido, se identifica cómo los docentes trabajan estas competencias, en ocasiones, de manera fortuita; proponen recursos y metodologías que favorecen el desarrollo de este pensamiento, pero lo hacen de forma inconsciente. Así mismo, encuentran en la falta de tiempo el principal déficit a la hora de trabajar estos conceptos, mientras que, teniendo en cuenta su carácter transversal, esta no debería ser una



barrera para su tratamiento. Además, también apuntan otras dificultades, como la búsqueda de inmediatez por parte de los menores, coyuntura que complejiza y desdibuja, desde su punto de vista, estas actividades.

Analizando en profundidad estas aportaciones, es posible que exista una cuestión definitoria frente a las demás: el desconocimiento de qué es realmente el pensamiento crítico. Esto es así porque, en línea con lo que afirman Paul y Elder (2005), si un docente quiere entrenar pensamiento crítico, es inexorable que tenga una concepción clara de lo que es pensar críticamente. De ser así, es probable que el profesorado terminase con el mayor déficit que encuentran (la falta de tiempo) y se viese motivado a resolver el segundo (la búsqueda de inmediatez de la infancia), configurándose como una herramienta privilegiada para ello. Sin embargo, esta carencia a nivel formativo no resulta anecdótica, restringida a este grupo, sino que –como recogen investigaciones previas (Ayola & Moscote, 2018; Palavan, 2020)– las disposiciones al pensamiento crítico de los docentes tienden a ser bajas cuando no se plantea una formación específica al respecto. De este modo, emerge una nítida línea de investigación e intervención futura, puesto que, si se pretende abogar por un buen trabajo de las competencias del pensamiento crítico, es inviable acceder a ello desde un grupo de profesorado sin formación previa en estas competencias.

Con todo, los resultados obtenidos permiten analizar la relación entre dos variables, pensamiento crítico y uso de redes sociales, cuyas relaciones han sido escasamente estudiadas con anterioridad en el colectivo docente. Por tanto, el carácter novedoso de los resultados, su relevancia en la era actual y la posibilidad que ofrece a la hora de pensar en nuevas necesidades, como la formación del profesorado en competencias de pensamiento crítico, avalan el interés del trabajo.

Finalmente, en lo relativo a las debilidades encontradas, cabría señalar el hecho de limitarse a ahondar en el objeto de estudio desde la perspectiva de los docentes de una única etapa educativa (Educación Primaria), así como el uso exclusivo de la metodología cualitativa que, aun siendo utilizada desde el rigor que garantiza la validez de los resultados, no permite la replicabilidad del estudio ni la extrapolación de los resultados. Ambas limitaciones se configuran como líneas de investigación futura en el seno de la temática abordada.

## Referencias

- Ayola, M. Y., & Moscote, E. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. *Revista Boletín Redipe*, 7(10), 147-165. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n3.2018.75>
- Blanco, M., & Blanco, M. L. (2010). El pensamiento crítico. En A. Caruana (Ed.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 322-339). Conselleria d'Educació. <https://bit.ly/344Mh2L>
- Botero, A., Alarcón, D. I., Palomino, D. M., & Jiménez, Á. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: Una educación de calidad. *Poiésis*, (33), 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Castillejo, J. (2020). Manipulación, desinformación, reputación e inteligencia. *Red seguridad: Revista especializada en seguridad informática, protección de datos y comunicaciones*, (91), 72-75.
- De Miguel, J. (2016). Entre la teoría educativa y el pensamiento crítico. En J. De Miguel, A.M. Melendo, P. Fernández De la Vega, y M. Razquin, *Espíritu crítico y educación* (pp. 9-32). Ceasga.
- Dekker, T. (2020). Teaching critical thinking through engagement with multiplicity. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100701. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100701>
- Gil-Fernández, R., León-Gómez, A., & Calderón-Garrido, D. (2021). Influence of COVID on the Educational Use of Social Media by Students of Teaching Degrees. *Education in the Knowledge Society*, 22, e23623. <https://doi.org/10.14201/eks.23623>
- Giménez-Gualdo, A. M., Galán-Casado, D. A., & Moraleda-Ruano, Á. (2021). Competencias clave para la mejora de la ciberconvivencia escolar: El programa "Alumnos ayudantes TIC". *Education in the Knowledge Society*, 22, e22168. <https://doi.org/10.14201/eks.22168>
- Goodyear, V., Parker, M., & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421-433. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263>
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de Moebio*, (41), 105-122. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200001>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrero, J. C. (2016). *Elementos del pensamiento crítico*. Marcial Pons: Ediciones Jurídicas y Sociales. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qr05q>
- IAB Spain. (2020). Estudio de redes sociales 2020. <https://bit.ly/32LiKdL>



- Lantz-Andersson, A., Peterson, L., Hillman, T., Lundin, M., & Bergviken, A. (2017). Sharing repertoires in a teacher professional Facebook group. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.07.001>
- Lin, X., Hu, X., Hu, Q., & Liu, Z. (2016). A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 302-319. <https://doi.org/10.1111/bjet.12234>
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(6), 87-98. <https://doi.org/10.33936/rehuSo.v4i1.2120>
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística: Revista de Salud, Ciencias sociales y Humanidades*, (11), 29-43. <https://doi.org/10.30860/0048>
- Opazo, H. (2011). Ética en Investigación: Desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78.
- Palavan, Ö. (2020). The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(10), 606-627. <https://doi.org/10.5897/err2020.4035>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://bit.ly/3n9rKlf>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Indicadores de Desempeño y Resultados de una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://bit.ly/3sTUIcb>
- Polo, A. (2020). Sociedad de la Información, Sociedad Digital, Sociedad de Control. *INGUROAK*, (68), 35-77. <https://doi.org/10.18543/inguruak-68-2020-art05>
- Rieiro, A., Rinesi, E., & Ravecca, P. (2019). Pensamientos críticos: Apuntes para una definición. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(44), 9-13.
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Safari, P. (2019). Returning to our SELF, Cultivating Transformative Learning: Rumi's Stories in English Classes. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 293-318. <http://doi.org/10.447/remie.2019.4509>
- Santamaría, E., & Meana, R. J. (2017). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas*, 75(147), 443-469.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Tejada, E., Castaño, C., & Romero, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119-133. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (2019). Teachers' role in stimulating students' inquiry habit of mind in primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102894. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102894>
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- We Are Social, & Hootsuite. (2021a). *DIGITAL 2021: Global Overview Report*. <https://bit.ly/3vzTPGX>
- We Are Social, & Hootsuite. (2021b). *DIGITAL 2021: Spain*. <http://bit.ly/3eQ4Air>