

## Promoción del pensamiento práctico en los estudios de grado: la mediación como objeto de estudio

*Promoting Practical Thinking in Undergraduate Studies:  
Mediation as an Object of Study*

Cristina Vidal-Martí\*

Recibido: 10 de septiembre de 2024 Aceptado: 8 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Vidal-Martí, C. (2025). Promoción del pensamiento práctico en los estudios de grado: la mediación como objeto de estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 254-265. <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.20490>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.20490>

### RESUMEN

El desarrollo del pensamiento práctico es fundamental para la capacitación del futuro profesional. En el presente artículo se presenta una experiencia implementada en una asignatura de cuarto grado de pedagogía, que parte de una necesidad explícita por el alumnado, con el fin dotar de competencias para el acompañamiento profesional en las primeras fases de la medición educativa. Participaron 45 alumnas y se optó por implementar la técnica de las escenas temidas. Se utilizaron tres instrumentos de recogida de información para evaluar la experiencia: observación participante, autoevaluación y encuesta. Los resultados muestran que la técnica ayudó a la reflexión e introspección, a tomar conciencia de la propia gestión emocional y de los pensamientos vinculados a la acción y sobre la acción. En conclusión, la experiencia educativa ayudó a dar respuesta a la necesidad expresada por el alumnado y contribuyó a facilitar su capacitación como futuro profesional de la mediación mediante el fomento del pensamiento práctico.

**Palabras clave:** aprendizaje; emoción; conocimiento práctico; mediación, pensamiento práctico

### ABSTRACT

The development of practical thinking is fundamental to the training of future professionals. This article presents an experience implemented in a fourth-year pedagogy course, which stems from an explicit need expressed by the students, with the aim of equipping them with the skills necessary for professional support in the early stages of educational assessment. Forty-five students participated, and the technique of feared scenes was chosen for implementation. Three data collection instruments were used to evaluate the experience: participant observation, self-assessment, and survey. The results show that the technique helped with reflection and introspection, raising awareness of one's own emotional management and thoughts linked to and about action. In conclusion, the educational experience helped to respond to the need expressed by the students and contributed to facilitating their training as future mediation professionals by promoting practical thinking.

**Keywords:** keywords: learning; emotion; practical knowledge; mediation; practical thinking



## 1. INTRODUCCIÓN

La conceptualización tradicional de la relación entre el conocimiento teórico y práctico es un tema estudiado en la literatura educativa y psicológica (Clarà y Mauri, 2010). Desde los planteamientos de Dewy hasta los trabajos de Schön (1992; 1998), Argyris (2009) y Korthagen (2010; 2016) se destaca la importancia del desarrollo del conocimiento y pensamiento práctico como fundamentos de la capacitación para la profesionalización (Soto et al., 2021). Se entiende por conocimiento práctico como el conjunto de saberes basados en la intuición, habilidades y conocimientos explícitos que operan en la manera de percibir, interpretar y actuar a nivel social, personal y profesional (Pérez-Gómez, 2010; Sumba y Mejía, 2021). Aunque este conocimiento responde de manera ágil y automatizada, su contenido es contradictorio y repleto de generalizaciones y prejuicios. Sin embargo, es la base del pensamiento práctico (Pérez et al., 2015).

El pensamiento práctico posibilita comprender la integración de los elementos racionales, emocionales, motivacionales y experienciales (Soto, 2022). Se concibe como el conocimiento reflexivo de la acción y sobre la acción; es decir, un conjunto de recursos, conscientes e inconscientes, que las personas utilizamos cuando intentamos entender, comprender, diseñar e intervenir en una determinada situación y en el marco de un contexto concreto (Pérez-Gómez, 2010). Por tanto, el pensamiento práctico se concibe como un proceso de reflexión conceptual, que posibilita la reelaboración continua que cada persona vive en relación con los objetos, ideas, personas y contextos de su alrededor, condicionando a la actuación y a la toma de decisiones (Soto et al., 2021).

Construir y vivir una experiencia educativa requiere del binomio conocimiento y pensamiento práctico; ya que el conocimiento práctico se transfiere al pensamiento práctico y este último al primero. Snoek (2003) puso de relieve que los conocimientos prácticos no se pueden desarrollar solo mediante una aplicación directa del conocimiento teórico impartido en el aula, debido a la ausencia de contextualización y activación de recursos para adecuarse a la complejidad de la vivencia (Pérez-Gómez, 2010). Una de las estrategias clave para que el conocimiento se convierta en pensamiento práctico es la reflexión acerca de la actuación y vivencia, porque dicha actividad posibilita la integración de las dos estructuras.

En este documento se presenta una intervención educativa implementada en la formación inicial de grado. Si desde los estudios de formación inicial se busca capacitar al alumnado como futuros profesionales es necesario desarrollar actividades que promocionen el pensamiento práctico, mediante procesos de introspección, de reflexión personal y profesional y que, al mismo tiempo, tengan en cuenta el contexto que rodea la acción con elementos cognitivos y emocionales. Algunos ejemplos de actividades de aprendizaje para su promoción son la reflexión consciente sobre los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones que se pueden desarrollar en espacios de diálogo sobre la propia actuación educativa, el análisis de estudios de caso, prácticas y experiencias desde la teorización de la praxis, basadas en metodologías experienciales, con la posibilidad de reconstruir el conocimiento (Marrero, 2022; Pérez-Gómez, 2010).

La experiencia presentada en este trabajo busca el fomento del pensamiento práctico en el marco de una asignatura de grado mediante el uso de una metodología experiencial para dicho fin.

Antes de detallar la experiencia, comentar que este manuscrito se fundamentó en la conceptualización del pensamiento práctico realizada por el profesor Pérez-Gómez (2010; Pérez et al., 2015).

## 2. LA EXPERIENCIA: DEL DISEÑO A LA ACCIÓN

La experiencia nace a partir de una necesidad educativa expresada por un grupo de alumnado en el aula de una asignatura de cuarto curso del grado de Pedagogía en la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En concreto, se explicitó la necesidad de abordar la gestión emocional, con profundidad, en el marco de la mediación de conflictos para disponer de las competencias para su capacitación como futuros profesionales.

En cuarto curso, el alumnado combina las prácticas externas del grado con algunas asignaturas. En concreto, la experiencia se desarrolló en una asignatura obligatoria y que tiene un componente claramente teórico-práctico. Con toda probabilidad, el hecho de ser el último curso en su formación inicial, el inicio de las prácticas en centros externos y la metodología de la asignatura incentivaron la explicitación de la necesidad detectada.

Se realizó una pequeña investigación previa para identificar si dicha demanda era compartida entre todo el alumnado y conocer su concreción para dar una respuesta acorde a la necesidad. Los resultados pusieron de relieve que la ira y la tristeza que el alumnado visualiza en la otra persona en el contexto educativo tiene una incidencia en su gestión emocional (Vidal-Martí, 2024). Por consiguiente, como futuros y futuras profesionales, se identificó dicha situación como un posible factor de vulneración del principio de imparcialidad y, consecuentemente, se pidió abordar esta cuestión para su capacitación y preparación.

Ante la demanda y constatación de la necesidad desde una vertiente objetivable, se diseñó la experiencia educativa presentada en este documento. Previo al proceso de diseño, se analizaron los motivos por los cuales dicha necesidad se había evidenciado y se encontraron dos posibles explicaciones más. Una primera era las consecuencias a medio plazo de la pandemia y una segunda la dificultad de la gestión emocional.

Una de las medidas preventivas establecidas por el gobierno español ante la declaración de emergencia sanitaria internacional por la enfermedad del coronavirus (COVID-19) fue el confinamiento (OMS, 2020). El alumnado universitario dejó las aulas de manera presencial en marzo de 2020 y se incorporó de nuevo en septiembre de 2021 (Vidal-Martí, 2022), ya que con anterioridad y debido a la situación de pandemia, cursaron los estudios en modalidad online (marzo de 2020 a septiembre de 2021).

La enfermedad por el coronavirus y el confinamiento comportaron una serie de consecuencias y efectos tanto a nivel físico, emocional como relacional. La tristeza y el miedo fueron las dos emociones más presentes a lo largo de dicho periodo (Tamayo et al., 2020; Valero et al., 2020). El regreso a las aulas significó readaptarse a la presencialidad; este reingreso y readaptación fueron vividos de distintas maneras.

En la actualidad, años después de la finalización de la crisis sanitaria internacional de la COVID, mayo de 2022 (OMS, 2023), socialmente no se nombran los efectos. Sin embargo, una consecuencia de dicha situación es el ligero descenso de la presencia de alumnado en el aula respecto a los cursos previos a la pandemia (Gallego-Lema, Correa-Gorospe, Villagrá-Sobrino et al., 2018).

Una segunda explicación fue la propia demanda. El alumnado expresó dificultades para saber gestionar las emociones en las primeras fases de la mediación. De manera unánime, se explicitó

dicha dificultad y se evidenció la necesidad de saber cómo acompañar a las partes en conflicto, manteniendo los principios básicos de la intervención y sin vulnerar la imparcialidad.

## 2.1. El contexto

La mediación, como método alternativo a la gestión de conflictos, se entiende como un proceso en que las partes enfrentadas, mediante el guajeo de una tercera persona que ejerce de mediadora, buscan llegar a un acuerdo satisfactorio (Munné y Mac-Cragh, 2006; Olatz, 2021). Este método, donde la función del profesional de la mediación es acompañar, sin implicarse ni participar en su resolución, se rige por unos principios y fundamentos básicos (Benítez et al., 2021).

La mediación se fundamenta en cuatro grandes principios: la voluntariedad, imparcialidad, neutralidad y confidencialidad (Pizarro, 2018). Se entiende por voluntariedad la intención y el consentimiento de las dos partes a participar en dicho proceso. Las dos explicitan su voluntad de participar de manera voluntaria y libre (Munné y Mac-Cragh, 2006).

La imparcialidad, como segundo principio, significa que el profesional de la mediación debe garantizar el equilibrio entre las partes, sin posicionarse y facilitando, en todo momento, que la participación de ambos sea por igual (tiempo, poder...) (Olaz, 2021).

Un tercero es la neutralidad. Se entiende como la no injerencia del profesional en los acuerdos finales (de Armas, 2003); que son el resultado del trabajo y la colaboración entre las partes en conflicto. Este tercer principio tiene cierta controversia, porque está relacionado con el saber ser y estar del profesional de la mediación en relación con el acuerdo final. En todo momento, se pide al profesional que mantenga una actitud de equilibrio, equidistancia y no interfiera en el acuerdo entre las dos partes (de Guzmán, 2008).

La confidencialidad es un cuarto principio. El profesional de la mediación debe garantizar que el contenido y la información, que se puedan comentar a lo largo del proceso de la mediación, queden reservados entre las partes y el propio profesional. El acuerdo es la única información que puede trascender del proceso.

El profesional de la mediación es conocedor de estos principios y, a su vez, debe disponer de las competencias necesarias para guiar a las partes en conflicto para encontrar un acuerdo (Vidal-Martí, 2025). Con anterioridad, las partes enfrentadas habrán intentado resolver la situación y, al no lograrlo, la situación se agrava.

Por ese motivo, en el proceso de mediación hay dos cuestiones básicas que el profesional debe tratar. Una primera es garantizar que los principios se cumplan en todas y cada una de las sesiones. Una segunda es generar un espacio que facilite que las partes se aproximen mediante la comunicación.

En una primera sesión, el profesional de la mediación presenta la técnica e informa de los principios. Crear un espacio de confianza, respeto y empatía será una tarea básica e indispensable. A partir de la segunda sesión, el proceso de la mediación se orienta a escuchar las partes. Cada una expresa las emociones, sentimientos y frustraciones vívidas. Los reproches, las heridas emocionales y las emociones como la rabia, la tristeza y la vergüenza aparecen con fuerza.

El profesional de la mediación en esta etapa tiene un papel esencial, porque debe procurar que el conflicto se descienda, se desescala y la tensión que hay entre las partes se canalice, para favorecer la aproximación y comunicación.

Si este proceso de escucha entre las partes, que puede durar distintas sesiones, se canaliza de manera óptima, el siguiente paso es clarificar el problema con el fin de llegar a un posible acuerdo. Es, en este segundo momento de la mediación, cuando hay la escucha entre las partes y la tensión emocional se intensifica, donde el alumnado identifica la necesidad a tratar.

## 2.2. Diseño

Los objetivos que se establecieron fueron tres: aprender a gestionar las dificultades emocionales en el proceso de acompañamiento; tomar conciencia de la propia gestión y regulación emocional para afrontar de manera saludable el proceso de acompañamiento; e identificar estrategias que faciliten el proceso de acompañamiento y promuevan acciones de distanciamiento emocional en la mediación.

En la experiencia participaron 45 alumnas. Las características socio demográficas fueron que un 86,67% eran personas del género femenino y un 13,33% del masculino. La edad promedio fue de 23,83 años, comprendidos entre los 23 y los 34 ( $DT \pm 2,035$ ).

A partir de las necesidades expresadas, se optó por introducir el uso de técnicas expresivas en la metodología; en concreto, se incorporó la técnica de las *escenas temidas*. Una técnica para trabajar competencias transversales y favorecedoras del trabajo emocional y actitudinal (Brailovsky, 2020; Correa, 2014; Gallego-Lema, Correa y León, 2018). Tiene sus orígenes en el psicodrama y parte de la voluntad de compartir lo que sucede en un participante o un grupo (Bello, 2004).

La principal finalidad de las *escenas temidas* es promover la reflexión de los participantes ante las situaciones no deseadas o de una cierta incomodidad para hacer cuestionar habilidades, conocimientos y actitudes. Es decir, “tratan de comunicar a las personas para arrojar luz sobre determinados conflictos comunes [...] a través de la interacción múltiple” (Kesselman et al., 1984, p. 3).

Se utilizaron tres instrumentos para la recogida de datos con el fin de evaluar la experiencia. Un primero fue la observación participante (Rekalde et al., 2014). Se utilizó en todo el proceso de la implementación para identificar conductas o situaciones no planificadas o distintas a las esperadas.

Un segundo fue la autoevaluación, que se administró después de la implementación de la experiencia. Se estructuró en tres apartados: dos se realizaron en el aula y uno como tarea para realizar en casa. Se pidió a cada participante que identificara los aprendizajes vivenciados y que resumiera dicho proceso en tres palabras-clave.

Se realizó el mismo procedimiento centrado en estrategias de actuación futura que ayudaran a minimizar los efectos de visualizar emociones incómodas en otras personas. Y la tercera a realizar en casa consistía en hacer una reflexión escrita de la experiencia, donde se analizará

si se favoreció la gestión de las dificultades expresadas como necesidades. En concreto, se trabajaron tres cuestiones: si la experiencia había contribuido a identificar, gestionar y regular las emociones, estrategias y acciones para que la futura intervención facilitara el acompañamiento en la mediación.

El cuestionario fue el tercer instrumento. Constaba de tres preguntas, las dos primeras con respuestas cerradas mediante escalas tipo Likert y una de abierta. La primera se centraba en conocer el grado de satisfacción, estableciéndose el valor de 1 como *muy insatisfecho/a* y 10 *muy satisfecho/a*. La segunda indagaba el grado de utilidad de la experiencia, con diez valores, siendo 1 *poca utilidad* y 10 *muchas utilidad*. La tercera fue una pregunta abierta para que el alumnado pudiera expresar comentarios en relación con la experiencia.

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo mediante la técnica de triangulación de datos. Por un lado, las palabras clave de autoevaluación se compartieron entre el alumnado mediante un mapeo. Por otro lado, se examinó la información recogida durante el proceso de desarrollo y la autoevaluación. Este análisis se complementó con las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios y las autoevaluaciones.

### 2.3. Procedimiento

La experiencia se desarrolló mediante cuatro sesiones. En la primera, el grupo clase se distribuyó en pequeños grupos de tres a cinco personas. Se propuso que los grupos se conformaran entre compañeros afines, que tuvieran buena predisposición a encontrarse y trabajar juntos. También se comentó la importancia del trabajo colaborativo, el fomento de la ayuda mutua y un clima de respeto.

En esta sesión se realizaron tres actividades. La primera fue consensuar las situaciones generadoras de incomodidad o de difícil gestión emocional para los futuros mediadores. Se realizó mediante una lluvia de ideas en el propio grupo de trabajo. Esta actividad se dividió en tres momentos distintos. Un primero que se caracterizó porque cada alumna identificara una situación; un segundo, donde se compartieron en pequeño grupo y, por último, un tercero donde se pidió que el grupo escogiera una única situación de todas las comentadas mediante el consenso. Si durante el intercambio se identificaba más de una situación de interés, se proponía jerarquizar.

La segunda actividad consistió en describir la situación temida con detalle; y la tercera escribir un guion para su escenificación. En esta redacción se debía explicitar la posible reacción del profesional de la mediación ante la escena temida. En la segunda y tercera sesión se representaron. Cada representación fue realizada por un grupo diferente al que redactó para garantizar una cierta distancia emocional. Después de cada representación, se dedicó un tiempo para el análisis y reflexión. Primero fue de manera individual: la narrativa, los elementos de la comunicación y otros aspectos observados (posición, la mirada de los personajes, entre otros). Transcurrido un tiempo prudencial, se analizó los aspectos individuales en pequeño grupo y se planteó que se pensara en una nueva propuesta de intervención, enfatizando en la importancia de tomar una perspectiva distinta a la planteada en la escena representada, con el fin de positivizar todas aquellas conductas y reacciones consideradas adecuadas.

Al final de las sesiones se dedicó un tiempo para compartir dichas propuestas de intervención.

En la cuarta sesión, se propusieron tres actividades. Una primera que consistió en realizar la autoevaluación. Una segunda donde se compartieron los aprendizajes individuales en pequeños grupos y se identificaron las palabras-clave esenciales del proceso de aprendizaje y de las estrategias de actuación futuras. Y una tercera fue la elaboración de una *nube de palabras*, donde cada grupo expuso sus palabras-clave con otros grupos. Se concluyó la sesión con una valoración de la experiencia a nivel verbal en gran grupo.

En resumen, en la tabla 1 se presentan las actividades realizadas a lo largo de las cuatro sesiones.

**Tabla 1.** Relación de actividades realizadas en la experiencia educativa

Sesión	Actividades
Primera	Lluvia de ideas Identificación de la situación temida Redacción
Segunda y tercera	Representación de las <i>escenas temidas</i>
Cuarta	Autoevaluación Trabajo individual Nube de palabras

### 3. RESULTADOS

El alumnado expresó su grado de satisfacción de la experiencia con un 8,44 % ( $DT \pm 1,139$ ) y la utilidad con 7,76 % ( $DT \pm 1,228$ ). En relación con la pregunta abierta, no se obtuvo respuesta. Cuando de manera informal se preguntó por elementos de mejora de la experiencia basándose en la satisfacción y el grado de utilidad, un grupo significativo de alumnado expresó que les hubiera gustado disponer de más sesiones para representar más *escenas temidas* y dedicar más tiempo a su respectivo análisis. Sin embargo, afirmaron que la experiencia había sido de utilidad, porque facilitó la percepción, identificación y el entendimiento emocional de las partes en conflicto y la importancia del acompañamiento emocional entre los miembros del grupo.

En lo que se refiere a la autoevaluación, los alumnos expresaron como aprendizajes palabras como obertura, perspectiva distinta, reflexión, confianza en sí mismo, autoestima, miedo, temor, enfado, gestión emocional saludable, identificación emocional, regulación emocional, empoderamiento, acompañamiento, autoeficacia, autoafirmación y mediación. Estas palabras sirvieron para crear la *nube de palabras*.

Algunas de estas palabras-clave se reiteraron en las respuestas relacionadas con las estrategias como obertura, gestión emocional, empoderamiento, autoafirmación; y se complementaron con: gestión del tiempo, ampliar la perspectiva, *escenas temidas*, validación y autocuidado personal.

Las respuestas en la reflexión escrita de la autoevaluación fueron ligeramente distintas a las comentadas. El alumnado identificó cuatro grandes aprendizajes. Dedicar un tiempo a reflexionar

fue un primer aprendizaje comentado. El hecho de consensuar la propia situación a representar facilitó hablar de los miedos y de las propias dificultades.

Relacionado con este primer aprendizaje, se identificó un segundo: la redacción.

Escribir la situación temida conllevó conectar con el posible miedo o enfado a nivel cognitivo, tomar conciencia y pensar en la propia situación. Según el alumnado, esta conexión permitió analizar la percepción y la emoción vivida como también revisar los propios recursos personales para su activación, con el fin de facilitar su gestión emocional. Este aprendizaje se puede transferir a la tarea que realiza el profesional de la mediación, cuando una o las dos partes expresan su malestar emocional hacia la otra en el proceso de la mediación.

La representación ayudó a conectar con las propias emociones y vivencias, por consiguiente, facilitó la identificación y el entendimiento emocional, contribuyó a disminuir la percepción de ansiedad, ayudó a diversificar las perspectivas, revisar las actitudes facilitadoras para la gestión y amplió las posibilidades de intervención. Por tanto, el proceso reflexivo de la actuación posibilitó tomar conciencia de todos estos aprendizajes y cómo se pueden tener en cuenta para la futura intervención como profesional de la mediación.

Un cuarto aprendizaje es que la escenificación contribuyó a conectar con la emoción. Identificar y sentir la emoción ayudó a tomar conciencia de la validación emocional como una forma de favorecer el desbloqueo. Es decir, este aprendizaje facilitó pensar en las estrategias y en una manera diferente de actuar ante la situación representada.

Una segunda estrategia identificada fue el compartir. La metodología contribuyó a conectar con la realidad futura y aproximó al alumnado hacia su tarea profesional. Esto significa que el alumnado relacionó la metodología de la experiencia como una herramienta profesional.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta experiencia educativa era dotar al alumnado de una asignatura de cuarto curso del grado de pedagogía de herramientas para gestionar el proceso de acompañamiento y orientación de las partes participantes en una mediación, sin vulnerar los principios de la intervención.

La demanda explícita y unitaria de las dificultades en la gestión emocional por parte del alumnado, conllevó el diseño de esta experiencia, donde mediante la representación de las *escenas temidas* se buscaba la identificación de las dificultades, el reconocimiento de las emociones y el aprendizaje o reaprendizaje de la gestión emocional (Pavlovsky et al., 1977). También la metodología, a través de las actividades propuestas, buscaba el desarrollo del pensamiento práctico.

El uso de la técnica se valoró de manera positiva por parte del alumnado. Esta técnica propició que, mediante unos casos contextualizados y diseñados por el alumnado, ayudara a reflexionar en torno a conocimientos, habilidades y experiencias con el fin de dotar a los futuros profesionales de competencias para la mediación. La actuación posibilitó poder hablar de su gestión emo-

cional, de sus miedos, enfados, la ansiedad generada y en cómo acompañar a otras personas en el proceso de la mediación. Darse cuenta de que dichas emociones están presentes con una alta intensidad en los procesos de resolución de conflictos y de la importancia de vivir y conectar con ellas, como paso necesario para su gestión (Benítez et al., 2021).

La validación de conectar con estas emociones de carácter más incómodo posibilitó al alumnado tomar conciencia del papel que tienen en la mediación desde dos prismas: el propio y como futuras profesionales. La alumna como persona debe realizar un trabajo personal. Como profesional, debe identificar la emoción que cada parte en conflicto expresa, mediante sus intereses y posiciones, para tomar distancia con el fin de poder acompañar y guiar a cada una de estas en el proceso de mediación que participan.

Aunque a priori y desde una vertiente cognitiva, el proceso de mediación parece sencillo y comprensible, el alumnado detectó que la gestión emocional en las primeras fases es una cuestión fundamental a gestionar. El alumnado mediante la metodología propuesta pudo compartir conocimientos, vivencias y estrategias que posibilitaron reflexionar en cómo guiar el proceso y, a su vez, sensibilizarse de la importancia de validar las propias emociones, como paso básico para identificar y gestionar las partes en conflicto.

Por consiguiente, la técnica contribuye a la capacitación (Brailovsky, 2020; Correa, 2014; Gállego-Lema, Correa y León, 2018; Ramírez y Anzaldúa, 2005) proporcionando al futuro profesional de competencias transversales y emocionales que promueven el pensamiento práctico, porque incentiva la reflexión y la introspección personal y profesional acerca de la propia actuación y vivencia actual y futura.

Los aprendizajes realizados por el alumnado a lo largo de esta experiencia enfatizan los beneficios de la técnica (facilita la expresión corporal, ayuda a identificar y gestionar las emociones, posibilita revisar los propios recursos personales, actitudinales y de valores) y ratifican que dicha actividad fomenta el pensamiento reflexivo, tanto para quienes observaron como para los que actuaron (Cesarini, 2018; Valcarce, 1996; Vieites, 2018).

En conclusión, la experiencia educativa respondió a la demanda realizada por el alumnado, ayudándoles a adquirir aprendizajes para saber cómo gestionar las dificultades que se pueden encontrar como futuros profesionales de la mediación y, asimismo, reforzar el desarrollo del pensamiento práctico. También posibilitó fortalecer la confianza en uno mismo, la autoeficacia, las habilidades comunicativas, la gestión y regulación emocional y el fomento de la orientación y el acompañamiento.

Destacar dos dificultades encontradas en la implementación de la experiencia. Una fue la baja participación de un reducido grupo de alumnado y una segunda las dificultades para realizar la escenificación. En un primer momento, se mostraron reticencias de ser actores.

Basándonos en estos resultados y las buenas valoraciones, se da a conocer esta experiencia educativa que, aunque presenta algunas limitaciones de tiempo y metodológicas, expone una propuesta docente del fomento del pensamiento práctico en el marco universitario para facilitar la capacitación de los futuros profesionales de la mediación.

## REFERENCIAS

- Argyris, C. (2009). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en las organizaciones*. Ediciones Granica.
- Bello, M. (2004). *Introducción al Psicodrama. Guía para leer a Moreno*. Editorial Colibrí.
- Benítez Moreno, F. J., Herrera-López, H. M., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 171-194.
- Brailovsky, D. M. (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. *Zero-a-seis*, 22(42), 367-381.
- Cesarini, E. (2018). La escena temida del/la coordinador/a moviendo sus componentes en el espacio de formación. *Margen*, 91, 1-10.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/02103701079114625>
- Correa Gorospe, J. M. (2014). Empezar a trabajar en la educación infantil: las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras principiantes. *Tendencias pedagógicas*, 24, 41-53.
- de Guzmán, V. P. (2008). La mediación en los centros educativos: el educador social como mediador. *Bordón: Revista de pedagogía*, 60(4), 79-87.
- Gallego-Lema, V., Correa Gorospe, J. M., & Leon Guereño, M. (2018). Performance sobre las escenas que las maestras en formación temen en la escuela. En *La competencia y Ciudadanía Digital para la Transformación Social: XXVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 225-230). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gallego-Lema, V., Correa-Gorospe, J. M., Villagrá-Sobrino, S., & León-Guereño, M. (2018). Conectando lo humano y lo no humano en clase de TIC: escenas temidas por los futuros docentes de Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 17(2), 25-39.
- Kesselman, H., Pavlovsky, E., & Frydlewsky, L. (1984). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Ediciones Búsqueda.
- Korthagen, F. A. J. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Ed.). *International Encyclopedia of Education* (vol. 7, pp. 669-675). Elsevier.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. En J. Loughran & M. Hamilton (eds.) *International Handbook of Teacher Education* (pp 311-346). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8)
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Munné Tomàs, M., & Mac-Cragh Prujà, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Graó.
- Olaz Capitán, Á. J. (2021). Hacia una definición competencial del mediador comunitario: una aproximación exploratoria al colectivo desde un análisis documental. En M.M. Molero Jurado, A. Martos, A.B. Barragán, J.J. Gázquez Linares, M.C. Pérez-Fuentes y M.M. Simón Márquez (Coord.).

*Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente* (pp. 91-102). Dykinson.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023). Declaración acerca de la decimoquinta reunión del comité de emergencias del reglamento sanitario internacional (2005) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19). [https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)

Pavlovsky, E., Kesselman, H., & Fridlewsky, L. (1977). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Galerna.

Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.

Pérez-Gómez, Á. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 171-177. <https://doi.org/10.1174/02103701079114652>

Ramírez Grajeda, B., & Anzaldúa Arce, R. E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Snoek, M. (2003). Scenarios for Dutch Teacher Education. A Trip to Rome: coach bus company or travel agency? *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 123-136. <https://doi.org/10.1080/026197603200065599a>

Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 164-180.

Soto Gómez, E. S., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A., & Trapero, N. P. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450621>

Sumba Arévalo, V. M., & Mejía Vera, J. G. (2021). Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico en y para la profesionalización docente de la UNAE. *Revista Practicum*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10173>

Tamayo, M. R., Miraval, Z. E., & Mansilla, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 343-354. [https://doi.org/10.35669/rccys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rccys.2020.10(2).343-354)

- Valcarce, P. A. (1996). El taller de las escenas temidas del Trabajador Social dentro de la formación en Psicodrama y Sociodrama comunitario. *Trabajo social hoy*, 11, 74-78.
- Valero, N. J., Vélez, M. F., Mojica, Á. A. D., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería investiga*, 5(3), 63-70. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020>
- Vidal-Martí, C. (2022). Acciones de Orientación Universitaria en la Era Pos-COVID: Regreso a las Aulas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1585. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1585>
- Vidal-Martí, C. (2024). La mediación en los estudiantes universitarios: necesidades formativas identificadas. En G. Crescenza, V. Riccardi y V. Onrubia-Martínez (Coord.). *Investigación aplicada a la innovación en el contexto educativo* (pp. 361-271). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3204>
- Vidal-Martí, C. (2025). *Fonaments del conflicte. Materials docents*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/218982>
- Vieites, M. F. (2018). Formación en mediación y simulación dramática. Aspectos básicos. En F. Fariña Rivera, M. Rosales, K. Rolán González y M. J. Vazquez Figueiredo (Eds.) *Construcción de paz a través de la mediación* (pp. 524-536). CUEMYC.