

márgenes

Revista de **Educación** de la Universidad de Málaga

Vol. 6(2) julio, 2025

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār
ge
nes

EDITORIAL

La casa de verano del Ser

The Summer House of Being

EQUIPO EDITORIAL 6-7

ESTUDIOS Y ENSAYOS

El rescate educativo de la atención, enredada entre pantallas

The Educational Rescue of Attention, Tangled between Screens

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ 8-26

Planificación metodológica: La Inteligencia Artificial como pareja pedagógica
en contextos educativos universitarios

Methodological Planning: Artificial Intelligence as a Pedagogical Peer in University Educational Contexts

ALEJANDRA ÁLVAREZ-CHAVES, SILVIA SABORÍO-TAYLOR Y FABIÁN ROJAS RAMÍREZ 27-40

Apuntes breves sobre el debate actual en Europa en torno a la didáctica

Brief Notes on the Current Debate on Didactics in Europe

ELENA RAMÍREZ ORELLANA, JORGE MARTÍN-DOMÍNGUEZ, INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN

E INMACULADA MARTÍN SÁNCHEZ 41-52

La investigación educativa en el aula: antecedentes, reflexiones y sugerencias

Educational Research in the Classroom: Background, Reflections and Suggestions

HAYLEN PERINES 53-68

El desafío ético de las emociones en la educación: sentido, compromiso y responsabilidad

The Ethical Challenge of Emotions in Education: Meaning, Commitment and Responsibility

EVA M.ª JIMÉNEZ ANDÚJAR 69-84

Invitación al cuidado en la escuela: un mundo para la vida

Invitation to Care at School: a World for Life

JOAQUÍN JOSÉ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, NURIA LÓPEZ ROCA, OLGA ELVES AGUILAR Y MIRIAM CAMPOS LEIRÓS 85-103

INVESTIGACIONES

Qué podemos aprender de la escuela en el medio rural: un estudio de caso

What Can we Learn from the School in Rural Areas: a Case Study

MIREYA BLANCO-TASCÓN Y ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ 104-121

El dibujo argumentado como estrategia de investigación cualitativa con las infancias:

Voces que transitan los márgenes

Narrative Drawing as a Qualitative Research Strategy with Children: Voices Traversing the Margins

ANA MARÍA RAMOS NOBLE 122-140

Educación emocional y justicia curricular: no es oro todo lo que reluce

Emotional Education and Curricular Justice: Not all that Glitters is Gold

SARAY MARTÍN GONZÁLEZ Y TERESA GARCÍA GÓMEZ 141-159

Invencción de problemas de proporcionalidad en la formación del profesorado de secundaria

Proportionality Problem Posing in Secondary School Teacher Training

JORHAN CHAVERRI HERNÁNDEZ, MARÍA BURGOS NAVARRO Y LUIS FABIÁN GUTIÉRREZ-FALLAS 160-182

La repetición de curso en la Educación Secundaria Obligatoria

Grade Retention in Compulsory Secondary Education

LIDIA ANA PÉREZ SÁNCHEZ 183-202

La gestión de la convivencia desde el ámbito organizativo en bachilleratos con diferente nivel de eficacia escolar

The Management of School Coexistence from the Organizational Dimension in High Schools with Different Levels of School

RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL Y HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ-FIGUEROA 203-220

Análisis didáctico-longitudinal de una asignatura desde la Investigación-Acción

Didactic-Longitudinal Analysis of a Subject from Action-Research

ROSARIO CARABALLO ROMÁN 221-233

EXPERIENCIAS

Enredos desde una clase. Introduciéndome en los nuevos materialismos y repensar mi devenir como docente, artista e investigadora

Entanglements from a Classroom. Getting into New Materialisms and Rethink my Becoming as a Teacher, Artist and Researcher

PAOLA VILLANUEVA GONZÁLEZ 234-253

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 254-265

HISTORIAS MÍNIMAS

La vitalidad de un recuerdo hermoso

The Vitality of a Beautiful Memory

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO 266-271

Mostrar la ignorancia

Showing Our Ignorance

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORCA 272-274

Tanto preguntar(se). Testimonio desde dentro

So Much Asking One(self). Testimony from within

ROSA VÁZQUEZ RECIO 275-277

ENTREVISTA

La enseñanza: un oficio de crecimiento infinito. Entrevista a Inma Coscollá Girona

Teaching as a Lifework of Infinite Growth. Interview with Inma Coscollá Girona

ESTER CAPARRÓS MARTÍN, NIEVES BLANCO GARCÍA, J. EDUARDO SIERRA NIETO

Y A. SIMÓN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ. 278-282

RESEÑAS

Teoría y práctica en la formación del profesorado: el Prácticum del Grado en Ciencias de la Educación

Primaria de Roma Tres. Una propuesta comparativa

Borruso, F., Rizzo, A. L. & Manfreda, A. (2023), Roma Tre Press

DONATELLA VISCEGLIA. 283-286

Educación Crítica e Inclusión. El valor de la diferencia en una escuela sin exclusiones

López Melero, M., Soler García, C. y Payá Gómez, M. (2025), Miño y Dávila editores

DIANA FARZANEH PEÑA. 287-289

¿Quién soy como artista? Poniendo en práctica la investigación artística formativa en música

López-Cano, R. (2024), Depto. de Musicología, Universidad Complutense de Madrid

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ GAMARRO. 290-292

Contigo aprendí. Miradas y reflexiones de una maestra acerca de la educación y la crianza

Díez Navarro, M.ª C. (2021), Ediciones de la Torre

DOLORES MADRID VIVAR. 293-295

La casa de verano del Ser

The Summer House of Being

J. Eduardo Sierra Nieto, Laura Pérez Granados, Ester Caparrós Martín, Manuel Fernández Navas, Noelia Alcaraz Salarirche, Mayka García García, Diego Martín Alonso, Ana Yara Postigo Fuentes, Álvaro Pérez García, Virginia Viñoles Cosentino e Irene Martínez Martín
Equipo Editorial**

To cite this article: Sierra Nieto, J. E.; Pérez Granados, L.; Caparrós Martín, E.; Fernández Navas, M.; Alcaraz Salarirche, N.; García García, M.; Martín Alonso, D.; Postigo Fuentes, A.; Pérez García, Á.; Viñoles, V. y Martínez Martín, I. (2025). La casa de verano del ser. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 6-7. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22174>
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22174>

Las vacaciones de verano suelen traer (siempre que las condiciones de vida lo permiten) una mudanza estival, por así decir. El apartamento en la costa que imaginamos como aquel refugio que nos resguardará del pegajoso calor del asfalto; la tienda de campaña apuntalada en ese camping bien cerquita del mar donde refrescar el ánimo; o el que nos atrevemos a definir como destino estrella: la casa de abuelas y abuelos.

Para muchos de nosotros, esa casa ha venido suponiendo una parada habitual durante las vacaciones. Unas paredes en cuyo interior se convoca la nostalgia; donde el danzar de las agujas del reloj parecía alumbrar otro tiempo —el propio de la infancia— gracias al cual el final del verano se perdía de vista. La casa de abuelas y abuelos como memoria materializada en olor a guiso y tardes de aburrimiento. Para cierta generación, una memoria representada en partidas de parchís; en barras de helado servido en barquillo; en noches al fresco escuchando hablar a las vecinas. Pues bien.

Ante la publicación de este nuevo número de la revista, nos queríamos atrever a jugar con esa imagen de la casa de verano, y así fue como nos vino a la cabeza el conocidísimo aforismo de Martin Heidegger que decía que *el lenguaje es la casa del ser*. A propósito de este, afirmaba Emilio Lledó (2013)¹ que si bien se trata de una observación brillante, no cabe duda de que esa casa necesita *ser habitada*. Según el filósofo sevillano, no habríamos de perder de vista que la vida consiste en ir *transformando esa morada en vivienda*; transformando también la lengua en la que hemos nacido en aquella otra “iluminada por nuestra experiencia y nuestra singular recepción e interpretación” (p. 39). De ahí que no hayamos buscado pensar en los destinos vacacionales desde la impersonalidad de los alquileres, sino desde la identidad que proporcionan las historias. Y las historias, lo sabemos bien, son siempre corales.

1 Lledó, E. (2013). *Los libros y la libertad*. RBA.

** margenes.revista.uma@uma.es



A propósito de todo esto, se nos ocurrían algunos comentarios a través de los que proponer ciertas disposiciones para la lectura. Por ejemplo, considerando si tuviera sentido leer acompañándonos con ese minuterio y ese segundero veraniegos, haciendo como si no hubiera ni agendas ni objetivos que cumplir, sino simplemente una sana curiosidad infantil que dejar correr. Podríamos también meditar acerca de cómo recorrer los textos que componen este número; algo así como tratar de leer con la pregunta abierta *por qué me dicen*, en lugar de empujados por aquella otra de *para qué me sirven*. O quizá, dando un giro más a la botonera que modula el pensamiento poético, preguntándonos de una forma cariñosamente ambiciosa, si nuestra revista puede llegar a haceros sentir *como en casa*.

Este volumen 6, nº 2, ofrece un nutrido contenido: cinco *Estudios y Ensayos*; seis *Investigaciones*, una *Experiencia*, tres *Historias Mínimas* y cuatro *Reseñas*; además de una interesantísima *Entrevista* a Inma Coscollá, maestra jubilada, que comparte con nosotros un ramillete de reflexiones que van desde sus inicios en el oficio, allá por la década de los 80 del pasado siglo XX, hasta hace bien poquito, cuando soltó la tiza. Hay un comentario suyo que nos gustaría destacar en este editorial.

A lo largo de la entrevista, Inma insiste en que la enseñanza es *un oficio que conviene recorrer de la mano*. No solo agarrados a las criaturas y a las familias (¡claro que sí!), sino especialmente acompañados de otros maestros junto a quienes recrear la enseñanza. En tiempos de miedoso narcisismo, convendría escucharla con atención, pues sus palabras nos devuelven a una manera de entender la educación como tarea tejida en común. Y es que también las historias educativas poseen una naturaleza coral.

Un mes de julio más presentamos nuevo número de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, con el claro propósito de seguir habitando esa conversación abierta, pausada, que haga posible *transformar la lengua en nuestra lengua*. Pues como ha dejado escrito Josep Maria Esquirol (2015, p. 18)², “La vida puede ser perfectamente profunda desde la marginalidad, porque lo que cuenta es poder ser inicio; que cada cual sea inicio”.

Feliz lectura.

2 Esquirol, J. M.^a (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.

El rescate educativo de la atención, enredada entre pantallas

The Educational Rescue of Attention, Tangled between Screens

Ángel Pérez Gómez*

Recibido: 30 de junio de 2025 Aceptado: 10 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Pérez Gómez, A.I. (2025). El rescate educativo de la atención, enredada entre pantallas. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 8-26. <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.22062>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.22062>

RESUMEN

¿Están vinculados el deterioro mental de la juventud y la deriva política antidemocrática a la implosión de las pantallas y redes sociales? Estas plataformas constituyen los escenarios que habitan las nuevas generaciones, guiados por algoritmos complejos y opacos, de cuya influencia decisiva no parece que seamos suficientemente conscientes. Ofrecen extraordinarias oportunidades como buscadores, espacios de relación, centros comerciales, plazas públicas, escaparates de identidad, plataformas de pertenencia y de activismo político. Miles de millones de personas, indefensas, disfrutan e interactúan con ellas a diario, de manera intensa y extensa, aunque pocos comprenden su estructura, funcionamiento y consecuencias. En el artículo se analizan los complejos y sutiles componentes de estas plataformas cuidadosamente diseñadas y alimentadas para atrapar y secuestrar la atención de los usuarios y maximizar el beneficio económico de sus propietarios: una *estructura sintáctica líquida, adictiva y pegajosa* y una *semántica neoliberal, invisible, que normaliza la desinformación, la postverdad y la polarización*. Se destacan los efectos sociales más preocupantes en la salud mental de los adolescentes, así como, en el deterioro de la convivencia democrática y se avanzan los retos y compromisos urgentes para una transformación pedagógica verdaderamente educativa, al rescate de la atención.

Palabras clave: redes sociales; salud mental adolescente; desinformación; autorregulación digital; pedagogía educativa

ABSTRACT

Are the mental deterioration of youth and the anti-democratic political drift linked to the explosion of screens and social media? These platforms constitute the environments inhabited by new generations, guided by complex and opaque algorithms, of which we do not seem to be sufficiently aware of their decisive influence. They offer extraordinary opportunities as search engines, social relations, shopping centers, public squares, identity showcases, and platforms for belonging and political activism. Billions of people, defenseless, engage with them daily, yet few understand their structure, functioning, and consequences. The article analyzes the complex and subtle components of these carefully designed and nurtured platforms that aim to capture and hijack users' attention to maximize the economic benefit of their owners: a liquid, addictive, and sticky syntactic structure combined with an invisible, banal, and extreme neoliberal semantics of misinformation and post-truth. It highlights the most concerning social effects on the mental health of adolescents, as well as the deterioration of democratic coexistence, and suggests urgent challenges and commitments for a truly educational pedagogical revolution to rescue the learners attention.

Keywords: Social media; teenager mental health; misinformation; digital self-regulation; educational pedagogy



*Ángel Pérez Gómez [0000-0001-8291-0849](https://orcid.org/0000-0001-8291-0849)

Universidad de Málaga (España)

apgomez@uma.es



1. EL IMPERIO DE LOS OLIGOPOLIOS DIGITALES

La foto de toma de posesión de Donald Trump en enero de 2025, rodeado de los multimillonarios dueños de los imperios digitales es obscena y elocuente. Representa el indisimulado poder social, económico y político en la era digital del siglo XXI. En el presente artículo me propongo analizar detenidamente la potencia y naturaleza de la influencia de las redes y pantallas para secuestrar la atención de los usuarios, así como las posibilidades de un rescate educativo de los procesos cognitivos y emocionales implicados.

La influencia de las pantallas y redes sociales en la vida social es mucho más decisiva y sutil de lo que normalmente suponemos. Constituyen las vías por las que (casi) todos nos desplazamos, guiados por algoritmos complejos y opacos. Miles de millones de personas interactúan con estas plataformas a diario y pocos comprenden su estructura y funcionamiento. En las primeras décadas del siglo XXI, han emergido con fuerza como los espacios más relevantes para la comunicación e interacción social entre los seres humanos. Se han convertido en la nueva plaza abierta, un mercado universal de producción, distribución y consumo, siempre accesible, que ofrece una amplia gama de productos, servicios y relaciones, cuya rápida evolución supera la capacidad social para su control y regulación democrática.

Cabe destacar una peculiaridad esencial: la comercialización y monetización de todos los datos que en ella se intercambian se ha convertido en el oro blanco del siglo XXI. Un valor añadido de extraordinaria importancia ya que es esencial para la publicidad comercial, la propaganda política y el entrenamiento de las Inteligencias artificiales. Se trata de un sistema novedoso y opaco que genera inmensos beneficios al comerciar con datos a cualquier precio, a menudo en detrimento de los más fundamentales derechos humanos y de los derechos de la naturaleza (Cross, 2025; Rot, 2023; Hao, 2025).

2. BREVE HISTORIA DE LAS REDES

Tres olas digitales han irrumpido y modificado de manera sustancial el panorama mundial y la vida cotidiana en estos 25 años del siglo XXI: Internet, los teléfonos inteligentes y la Inteligencia artificial.

La ola de internet. Las redes en internet se inician a finales de los 80 en los sectores públicos, militar y académico, abriendo un espacio esperanzador de intercambio horizontal. En 1993, durante el mandato de Bill Clinton, se impulsó su desarrollo comercial y privado. A pesar de que Friendster, (2002) y MYSpace, (2003) aparecen antes, es Facebook (2004) la que crea una red universitaria de contactos que se convierte en red global y que ha dominado el mercado, redefiniendo la interacción digital. Youtube en 2004 y Twitter en 2005 revolucionan el contenido multimedia y la comunicación audiovisual en tiempo real.

La ola de los teléfonos inteligentes. Sin embargo, es la aparición y la universalización vertiginosa de los teléfonos inteligentes (2009), la que convirtió las redes sociales en la fórmula definitiva de las relaciones sociales digitales, generando una web dinámica, universal, permanente y adictiva en el bolsillo de cada usuario. Desde entonces, la participación en las redes sociales virtuales ha crecido exponencialmente, convirtiéndose en un escenario poderoso, innovador y versátil para

la interacción, creación de identidad y validación social. En este contexto, los ciudadanos en general, pero especialmente los adolescentes y jóvenes, han encontrado en plataformas como Instagram, Snapchat, YouTube, X, TikTok, Facebook y WhatsApp el medio decisivo para relacionarse en la segunda década del siglo XXI.

La preocupación más apremiante, en mi opinión, es que esta plaza virtual, privatizada y presente en la mayoría de los países, está monopolizada por un reducido grupo de corporaciones privadas (Google, Amazon, Apple y Microsoft) de un solo país, Estados Unidos. Este oligopolio tecno-feudal controla y canaliza el 90 % de la interacción humana en el denominado mundo occidental, en la que muchos usuarios invierten entre 6 y 8 horas diarias.

La ola de las inteligencias digitales. A finales del 2022, irrumpe poderosa la inteligencia artificial generativa (IA), ofreciendo sistemas de conversación “natural”. Sumergidas en las salas de máquinas de todas las redes y pantallas, las IAs provocan un salto cualitativo de extraordinaria magnitud, que sin duda está modificando, en muy breve espacio de tiempo y de manera radical, las formas de vivir, sentir y pensar de los seres humanos (Hao, 2025).

¿Cuál es el truco de magia detrás de ChatGPT y las demás IAs generativas? Seguramente, imitar de manera eficaz y perfecta la conversación humana. Alucinados con su magia podemos ir delegando en ella nuestras apreciadas funciones lingüísticas y reflexivas, hasta, probablemente, vernos despojados de las mismas.

El aspecto más preocupante es que estas IAs en manos privadas comienzan a transitar el arriesgado y temible camino de la autonomía funcional. Ya son capaces de aprender por sí mismas, utilizando los mismos *mecanismos básicos* que nosotros: identificación de patrones, asociación, condicionamiento y reforzamiento de conducta. Son capaces de abarcar todos los espacios humanos: tecnologías, prácticas, productos y servicios en todos los campos del saber y hacer (ciencias, humanidades y artes). No son humanas, pero cada día son más perfectas en la imitación y simulación de nuestro comportamiento cognitivo y emocional, permitiendo la personalización y la auténtica interacción que supone la conversación humana, (Gawdat, 2024, Pérez Gómez, 2024, Marina 2025).

3. EL CONFUSO Y CAMBIANTE PANORAMA ACTUAL

A partir de 2010, la vida social de los adolescentes se trasladó en gran medida a los smartphones, pasando de la noche a la mañana, en menos de cinco años, de una vida sin redes sociales virtuales a una dependencia adictiva de las mismas. Se han convertido en la fuente principal de información e interacción cotidiana de la mayoría de los ciudadanos y en especial de los jóvenes. Parecen ofrecer un entorno informativo más vivo y atractivo que la prensa, la televisión o la radio e imponen sus propias reglas y códigos, a menudo, pasando por encima de las leyes de cada país. Han ganado a los medios de comunicación tradicionales la batalla de la atención, obligándoles a usar los titulares, las formas y el lenguaje propios de las redes, con posiciones cada vez más extremas.

A pesar de sus semejanzas, las redes presentan cierta especialización temática, y conductual, así como sesgo ideológico. En la apreciación de Jonathan Haidt, (2025), Netflix explota la pereza,

X la ira, Instagram el ego, LinkedIn la vanidad, Amazon la gula, Pinterest la envidia y Pornhub la lujuria. Youtube, polifacética, ha evolucionado hasta representar una atractiva oferta polivalente a la vez que ha facilitado posiciones radicales, propiciando el fenómeno conocido como la “madriguera del conejo”. Es decir, en tres click, siguiendo sus recomendaciones, puedes encontrarte en una página tóxica no deseada. Es esencial reconocer la polivalencia y multifuncionalidad de estas redes y plataformas, las cuales actúan como buscadores, espacios de relación, centros comerciales, plazas públicas, escaparates de identidad y plataformas de activismo político. Hasta el momento, ningún sistema de información ha logrado la penetración social y capilaridad doméstica que exhiben las redes, operando mediante mecanismos casi impunes y careciendo de la regulación legal adecuada.

Un aspecto novedoso, de singular relevancia, es la notable eficacia de la comunicación digital. Las redes sociales emplean inteligencia artificial y vastos archivos de datos para crear perfiles psicológicos detallados y completos de cada usuario, lo que les permite identificar los aspectos más vulnerables de su personalidad: deseos, miedos, debilidades, sueños y propósitos, tanto conscientes como subconscientes. Algunos de nuestros rasgos o disposiciones pueden preverse con una precisión de hasta el 90% (Youyou et al. 2015). Estos sistemas operan con una eficacia implacable: no descansan, no olvidan y perfeccionan su control a través del aprendizaje constante; cuanto mejor te conocen, más te controlan (Cross, 2025, DiResta, 2024). Su objetivo no es el bienestar del usuario, sino maximizar el tiempo de pantalla (Rivera, 2025), generando ciclos de intensa dependencia psicológica.

Siendo tan determinantes en la vida cotidiana de la población global, me parece imprescindible analizar con más detenimiento su naturaleza, sentido y funcionamiento. Dos son, a mi entender, los componentes más sustanciales y mutuamente interdependientes que analizaremos por separado para facilitar su comprensión: su *configuración sintáctica* y su *orientación semántica*, cuidadosamente diseñadas y alimentadas para atrapar a los usuarios y maximizar el beneficio económico de sus propietarios.

3.1. Una sintaxis atractiva y pegajosa

Con el propósito de atrapar la atención, las redes y plataformas diseñan una sintaxis compleja, atractiva y cambiante en la que podemos distinguir los siguientes rasgos sustanciales:

La naturaleza adictiva de la validación instantánea. Apoyándose en el conocimiento de que la conducta humana más básica se moldea por sus consecuencias, las redes sociales operan como una “*caja de Skinner digital*”, donde *likes*, *selfies*, *emoticonos* y *scroll infinito* actúan como reforzadores conductuales. Aprovechando los principios de la psicología persuasiva, estas plataformas condicionan actitudes mediante *un reforzamiento de razón variable*: ofrecen recompensas inmediatas pero intermitentes, irresistibles y variables, —el sistema de las máquinas tragaperras— que maximizan su potencial adictivo. Utilizan tácticas clásicas de propaganda —como la repetición, simplificación, personalización y apelación emocional— para aprovechar los sesgos cognitivos más comunes (Rivera, 2025). En este sentido, DiResta (2024) señala que la exposición reiterada a un mensaje, combinada con la percepción de aceptación social, incrementa su aparente veracidad, ya que nuestro cerebro asocia la frecuencia con la verdad, recordando que “una mentira repetida mil veces...”.

La primacía audiovisual. Espectacularidad, velocidad y brevedad. La interacción debe incorporar formas, colores, movimientos, imágenes y sonidos que atrapen, sorprendan y conmuevan. Se sacrifica la elegancia para captar la atención a cualquier precio, incluso mediante un lenguaje vulgar y una estética perturbadora. Como afirma reiteradamente Cross, (2025), la reflexión no mantiene a nadie en pantalla; en cambio, la emoción rápida, los vídeos incendiarios, las formas sorprendentes y los titulares alarmistas sí. En el ecosistema digital, el meme y los *emogis* se han consolidado como el paradigma de eficacia comunicativa, gracias a su brevedad, precisión e impacto. Así, la comunicación en redes se nutre cada vez más de slogans simples y atractivos, junto con creaciones audiovisuales breves y contundentes. Este predominio del lenguaje audiovisual y de mensajes concisos está deteriorando la capacidad de lectura atenta y la concentración en textos y discursos más extensos (Desmurger, 2024). Las redes acostumbra a los usuarios a basar su interacción en intuiciones emocionales en lugar de en razonamientos deliberativos. Todo debe ser breve, visualmente atractivo, emocional y adaptado a los sesgos cognitivos, activando el conocimiento intuitivo y automático del sistema 1 de Kahneman. La rapidez en la mirada y la velocidad de la escucha se han normalizado, de tal modo que es habitual reproducir contenidos a doble velocidad para ahorrar tiempo. Los jóvenes y adolescentes son quienes más aceleran la comunicación en línea, convirtiéndose en una generación que presta atención a cada pantalla durante un promedio de apenas ocho segundos (Haidt, 2024).

Distracción, multitarea y scroll infinito. La distracción constante, causada por notificaciones, sonidos, luces y alarmas, inunda el entorno y los dispositivos, debilitando nuestra capacidad de concentración, de pensamiento reposado y diálogo atento. Esta multiplicidad de alertas y tareas alimenta la ansiedad, dando lugar al Efecto FOMO (miedo a perderse algo), que se traduce en una oscilación perpetua entre tensión y alivio, marcada por el temor a perder oportunidades y la esperanza de descubrir novedades.

Mención especial merece el *scroll* —desplazamiento— infinito, que representa un bucle interminable de consumo cautivador. Su inventor, Ada Raskin, se arrepintió de haberlo creado al comprobar sus efectos, calificándolo de “cocaína conductual”. Además, el *scroll* infinito explota sin reservas el sesgo de confirmación, ya que los algoritmos que lo sustentan se adaptan a nuestras preferencias. El *Scroll* infinito supone, con facilidad, el enganche infinito, (Hari, 2023; Alter, 2018).

Filtros de belleza, narcisismo y falsificación de la realidad. Otro aspecto distintivo de la sintaxis de las redes sociales es la promoción narcisista de la propia imagen, mediante filtros sofisticados, en busca de validación y aprobación social externa de la identidad corporal. Los *selfies* se convierten en una manera compulsiva de autorretratarse. Se dice que los niños de hoy en día aprenden antes a mirar a la cámara, que, a leer y escribir, lo que favorece la formación de un narcisismo ostentoso, asumido como conducta normalizada. La adulteración de la realidad se convierte en un fenómeno aceptable y fácil de generar no solo para la propia imagen sino también para los objetos, contenidos, producciones y propuestas que deseamos resaltar. Otra peculiaridad de las redes es la tendencia a exhibir solo los éxitos, alterando o incluso falsificando la realidad. En la cultura de Instagram, por ejemplo, hay poco espacio para los miedos, dudas, imperfecciones, dilemas y pérdidas; todo es éxito y apariencias.

3.2. Una semántica neoliberal, polivalente, invisible y extrema

Las redes y plataformas, diseñadas con esta sintaxis tan adictiva y peculiar, ofrecen a los usuarios la oportunidad de lo mejor y lo peor. Se crean como espacios ilimitados de información, expresión, proyección e interacción social que ofrecen oportunidades extraordinarias para potenciar la identidad individual, grupal y colectiva. Sin embargo, también fomentan el sesgo de confirmación, el narcisismo, los procesos de desinformación, la postverdad, la polarización política y social, así como el consumo compulsivo de contenidos sexuales, de odio y crueldad. Se apoyan en el convencimiento de que nuestras emociones son el material con el que se comercia y a través del cual opera internet, porque nos constituimos siempre en interacción. Entre los rasgos más definitorios de la semántica que se comunica a través de las redes de manera prioritaria, voy a destacar los siguientes:

Construcción de relatos: el contenido semántico que triunfa en las redes, no son los datos, ni las ideas, ni los hechos aislados, si no los relatos atractivos, sugerentes y relevantes. El relato es una secuencia emocional, una narrativa moral, que pretende dotar de sentido a los datos y a los hechos. Un relato no informa: selecciona, oculta, prioriza, embellece o demoniza, en función de los intereses del emisor (Cross, 2025). Exige más lealtad emocional que comprensión intelectual

El relato aprovecha la vulnerabilidad de nuestro cerebro. En principio, somos seres emocionales que a veces razonamos, más que buscar la verdad nos conformamos con sentirnos bien, aunque sea solo a corto plazo. Por ello, lo que sentimos es lo que creemos y defendemos. Porque el sistema límbico y no la corteza prefrontal decide con anticipación la versión del mundo que considera conveniente. Los estímulos antes de llegar a la corteza recalcan en el hipocampo, la amígdala, el sistema límbico, donde se colorean de poderosos aromas emocionales.

La semántica de las redes apela a *las emociones como el factor determinante* de la conducta habitual de los seres humanos y de manera más potente en los más jóvenes. La paradoja es que al saturar los intercambios de mensajes empapados emocionalmente condicionan las elecciones bajo la apariencia de libre opción, de deseo propio.

En las redes, convertidas en plataformas privilegiadas de comunicación horizontal, se reescribe el pasado, se interpreta el presente y se propone el futuro, con los materiales y contenidos dominantes en las mismas. Pueden considerarse escenarios mediadores y constituyentes de nuestra identidad y sentido de comunidad. Google, por ejemplo, no es solo un buscador, se ha convertido en el *factotum* de la información, sus algoritmos de recomendación deciden lo que encuentras, en que orden, con que énfasis. Además, con la apariencia de neutralidad, conecta personas, suscita y reparte emociones, refuerza creencias y confiere sentido de pertenencia y comunidad. De manera imperceptible, los relatos dominantes en las redes van moldeando la percepción individual y colectiva de los usuarios (Rivera, 2025).

Una de las consecuencias de este predominio del relato y su componente emocional es la *Banalización como rasgo epistémico* del contenido que se intercambia en las redes. El predominio de las emociones sobre la razón, de las opiniones sobre los hechos y el espectáculo sobre el debate riguroso, conforman una cultura poco propicia al desarrollo del conocimiento crítico, reflexivo, argumentado y contrastado. Las redes se inundan de afirmaciones sin matices, opiniones sin evidencias y generalizaciones abusivas. En las redes se consume pensamiento precocinado,

espectacular, llamativo, capaz de atrapar la atención con independencia de su valor ético o epistémico. Cross (2025) considera que Google, YouTube, TikTok, Instagram y Amazon, no son simples plataformas: son arquitectos del *pensamiento ligero*. Ya no son simples medios, constituyen mapas mentales, que se difunden urbi et orbi, que condicionan y orientan nuestras percepciones, sueños y deseos inmediatos (Rot, 2023).

A sabiendas de que lo que nos mueve son los afectos y con más intensidad los asociados a la defensa y ataque, las redes desatan las emociones primarias como el miedo, el enfado o la tristeza, pues activan zonas cerebrales asociadas a la supervivencia. Con este propósito, las redes fomentan, en muchas ocasiones, la creación de contextos caóticos, deteriorados, donde los sujetos humanos se sientan vulnerables y confundidos. Cuando un relato toca el corazón antes que la mente, ya no es simplemente información. Nuestras emociones son el terreno fértil donde el sistema siembra su narrativa. En estos escenarios, la emoción ha sustituido a la lógica, la percepción ha suplantado al análisis (Cross, 2025). Todos somos sensibles a esta lógica de supervivencia, donde el miedo y el odio movilizan con más eficacia que el debate racional. En las guerras emocionales hay poco espacio para el pensamiento crítico. Por estas razones, no conviene olvidar que los teléfonos móviles inteligentes son poderosas herramientas que potencian nuestras capacidades, a la vez que estimulan de manera constante nuestros deseos y emociones más primarias (Alter, 2018, Rivera, 2025, Rot, 2023).

Por otra parte, el bucle de retroalimentación por validación social y necesidad de pertenencia, que fomentan las redes aísla intelectualmente a los usuarios en *burbujas ideológicas y culturales*, que refuerzan nuestras creencias y empobrecen nuestros horizontes intelectuales. Como ya analizó detenidamente Pariser en 2017, con demasiada frecuencia las burbujas se convierten en espejos disfrazados de ventanas, aprovechando nuestros *sesgos de confirmación y familiaridad*. Podría afirmarse que las redes te adoctrinan con tus propias ideas, porque repiten lo que crees.

Los gigantes tecnológicos, mediante el uso abusivo de los *algoritmos de recomendación* nos ofrecen opciones tan personalizadas que se vuelven irresistibles, habituándonos a desarrollar una mente que no busca la verdad, sino la validación. Cuanto más interactuamos con el sistema, más se refuerzan nuestros propios sesgos, disimulados bajo la apariencia de libertad de elección. En la neolengua de las redes, este engaño suele camuflarse bajo los eufemismos de que no hay censura, sino filtrado, no es manipulación, es recomendación personalizada (Rivera, 2025, Cross, 2025).

Además, aprovechando el vínculo emocional y la necesidad humana de identidad y pertenencia, estas burbujas se convierten en un caldo de cultivo propicio para el sectarismo, la *polarización y el tribalismo extremista*, (Gutiérrez-Rubí, 2025, Estape, 2024). En este magma social es fácil comprender la polarización irresistible del panorama político en el mundo actual entre un “nosotros” y un “ellos”, que desata y amplifica los instintos de odio y violencia. ¡¡A por ellos, oe, oe, oe!!, en una secuencia peligrosa y difícil de parar, de polarización, odio, violencia y tragedia. Para algunos, el odio se ha convertido en la gasolina de las redes sociales, que funcionan como granjas y graneros de resentimiento y venganza. Cuanto más odio se traslada en la red más audiencia y más rédito (Cross, 2025, Gutiérrez-Rubí, 2025).

Es evidente que en las redes circula todo tipo de ideologías y posiciones políticas, pero para sorpresa de muchos, la tendencia mayoritaria es la difusión de posiciones ultraconservadoras.

En aras del beneficio, las plataformas y las redes priman no solo las formas espectaculares y atractivas, sino también los contenidos extremos que hurgan en las emociones más sensibles del ser humano. La psicología de la persuasión domina el territorio virtual, como plantea Cialdini (2025), susurrando y difundiendo *la doctrina invisible del neo o ultraliberalismo*, un coctel de posiciones ultraliberales en la económico, ultraderechistas en lo político y reaccionarios en lo social, (Monbiot y Hutchison, 2025). Lo perverso es que ahora todos, en cierta medida y en nuestra vida cotidiana, somos neoliberales, invadidos por la omnipresente ideología hecha carne, arraigada en hábitos, de *consumismo y competitividad*, con la promesa o quimera imposible de que todo el mundo puede llegar a ser el número uno. En la brecha que se abre entre grandes expectativas y resultados escasos, las redes omnipresentes expanden y utilizan la frustración y el resentimiento de los perdedores de la globalización, propiciando el actual triunfo de los demagogos antidemócratas y autoritarios, (Trump, Miley, Bolsonaro, Orban...). Los *influencers*, *think tanks* y departamentos académicos de la Internacional Neoliberal nutren e inundan de esta doctrina invisible, cada vez menos disimulada, las redes, los medios, las pantallas y las plataformas.

Mención especial merece a mi entender la *semántica de género y relaciones sexuales* que se difunde en las redes y pantallas. Aplicaciones, redes y plataformas, impulsadas por inteligencia artificial están transformando las interacciones amorosas y sexuales, porque exhiben habilidades sociales y conversaciones que suenan inquietantemente auténticas, como puede comprobarse en *Bumble* y en *Badoo*, dos de las apps de ligue más populares. ¿Cómo se están desarrollando las actitudes y disposiciones amorosas y sexuales en la adolescencia y juventud que ha crecido entre el enjambre de las redes sociales?

Laura Bates, en su sugerente y perturbador libro *Los hombres que odian a las mujeres* (2023), presenta un análisis demoledor de una cultura subterránea que invade la mente de los adolescentes más vulnerables, produciendo adicciones y disposiciones patológicas compartidas en grupos como la *cultura Incels*, los artistas de la seducción o el movimiento de los varones despechados que aparecen en la vida cotidiana, reflejada en la serie “*Adolescencia*”. Es lamentable que los algoritmos de recomendación contribuyan a que, también los menores, accedan con facilidad a páginas de pornografía, saturadas de Deepfakes sexuales, alteración de la imagen corporal, porno infantil o contenido violento, en un territorio sin ley, donde prolifera el *uso compulsivo del contenido sexual* (Rivera, 2025).

Otra de las manifestaciones más corrosivas de la deriva extrema de la doctrina invisible ultraliberal es la normalización de la *Desinformación y postverdad*. El término de postverdad se ha hecho viral porque incorpora la intencionalidad decidida de engañar, utilizando verdades, medias verdades, bulos, mentiras y calumnias. Para el éxito de esta estrategia de engaño se requiere la normalización de la desinformación a la que contribuyen las redes de manera ejemplar. Como ya hemos repetido sin límite, el propósito de las redes es atrapar la atención de los usuarios, no difundir la verdad. En la era de la postverdad ya no importa el que algo sea verdadero o no. Con frecuencia, los datos son secundarios, las pruebas irrelevantes y el razonamiento un estorbo. Internet y las redes sociales no premian la verdad, sino el número de seguidores y la necesidad de reafirmar nuestra pertenencia a grupos sociales que validan desde fuera nuestra identidad (Fisher, 2023, Cross, 2025, Rivera 2025). No se trata solo de falsificar una noticia, se trata de difundir la confusión, destruir el concepto mismo de certeza. Cuando la postverdad se normaliza

se prepara el terreno para el desorden, la incertidumbre y la confusión cognitiva permanente en los individuos y en la colectividad. De manera muy especial cuando la perfección de las falsificaciones audiovisuales hace imposible distinguirlas de la realidad (Veo3 de Google) ¿Qué hacer ante esta posibilidad tan fácil y asequible de producir grabaciones falsas con imágenes y audios tan realistas? ¿ver para creer? La imagen y el audio ya no valen como prueba de veracidad.

La polarización planificada no solo busca ganar una discusión a cualquier precio, busca que la discusión nunca termine, mezclando terrorismo informativo y gestión emocional, para provocar una atmosfera irrespirable de desinformación, falsedad e indignación que conduzca al desencanto de la política. Ante tanto ruido que satura la señal, muchos ciudadanos, cansados y agotados, se desconectan, se retiran de la acción política o votan desesperadamente en contra de sus propios intereses (Van der Linden y Roozenbeek, 2024; Rivera, 2025). En este clima de normalización de la postverdad como estrategia política, la diana de los centros de poder se sitúa en los pocos reductos de la sociedad donde puede cultivarse el pensamiento crítico, libre y reflexivo: el periodismo profesional, la educación, la ciencia, la cultura, las artes y las universidades... Como ha defendido Steve Bannon, en varias ocasiones, la forma de lidiar con los reductos del pensamiento crítico es debilitar su financiación, promover su privatización e inundar el territorio de mierda.

Se estima que el cincuenta por ciento de la información que circula por internet es defectuosa, “falsa”. No obstante, se replica con velocidad exponencial y escaso contraste. Si todo puede ser falso, confuso o incluso deleznable, todo vale. lo único que parecerá cierto será lo que se repita más veces, inundando el escenario. Ante este panorama, simplista y radical del todo vale, no es fácil que en las redes puedan triunfar discursos complejos y matizados que argumenten de manera sosegada, que el rechazo de las verdades absolutas no impide la búsqueda de las verdades relativas, que constituyen el fundamento de la ciencia y de la convivencia humana. Porque no todas las opiniones son respetables, son respetables las personas, las opiniones deben ser discutidas.

La paradoja contemporánea es que las posiciones más extremas de ultraderecha presumen de ser los rebeldes e irreverentes del siglo XXI, políticamente incorrectos y sin pelos en la lengua. Defienden una concepción de la libertad como actuación sin restricciones en la ley de la selva, una rebeldía ofrecida como caramelo al alcance de los jóvenes perdedores, indignados por las deficiencias de la sociedad actual, por su precariedad, confusión y oscuridad de horizontes. Les valen los bulos, los slogans y las teorías conspiranoicas, si se arropan en un relato que reduce la incertidumbre y proporciona sentido de pertenencia a un grupo y a una tribu que les ofrece identidad (Mounk, 2024, Sánchez, 2024). Proponen explicaciones y soluciones simples a problemas complejos y son inmunes a la evidencia, porque se basan en creencias incontrastables, donde no hay cabida ni para el verificacionismo ni para el falsacionismo (Ariely, 2023). En este río revuelto triunfan personajes como Trump, un demagogo sumamente astuto en el arte de convertir la frustración de millones de ciudadanos en un hipócrita y atractivo relato antipolítico de rebeldía, odio y hostilidad.

En resumen, la semántica que difunden las redes sociales de manera mayoritaria es la semántica dominante en el escenario neoliberal contemporáneo —volátil, incierto, complejo, polarizado y diseñado para persuadir—, pero potenciada de manera exponencial por su poder digital. Los propietarios de las poderosas redes y plataformas digitales, que defienden en la actualidad la doctrina invisible del neoliberalismo más salvaje, tecnofeudalismo, y que se posicionan en la extrema derecha del arco ideológico, tienen muy claro que hay un poder hoy más

decisivo que el poder institucional y mediático y es el poder silencioso de los flujos digitales que diseminan las redes y plataformas y que influyen de manera tan decisiva en el comportamiento social y político de los ciudadanos, (Monbiot, y Hutchison, 2025).

4.EFECTOS SOCIALES

Como hemos visto en páginas anteriores, las redes, por la naturaleza compleja y singular de su estructura sintáctica y semántica, actúan como una poderosa caja de resonancia, amplificada, de la condición humana, reflejando tanto aspectos positivos como negativos y generando efectos, aun desconocidos, muy diferentes en los diversos contextos, grupos e individuos humanos.

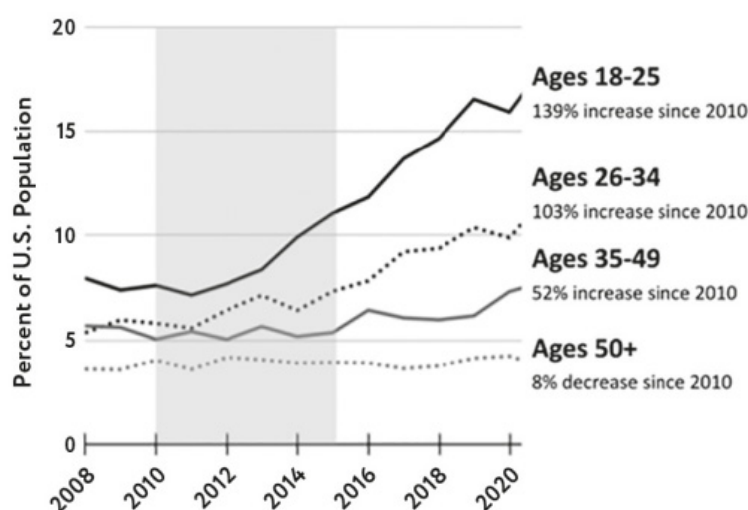
Dos son a mi entender los efectos más preocupantes de su desarrollo actual: el deterioro de la salud mental de los adolescentes y la erosión progresiva de la convivencia social, de la cultura y de las instituciones democráticas.

El vertiginoso deterioro de la salud mental de los jóvenes, lamentablemente, se encuentra bien documentado por una abrumadora cantidad de investigaciones que convergen en conclusiones similares, (Murthys, 2021, Hauguen, 2023, Haidt, 2024, Fisher, 2023, Desmurget, 2020, 2025, Jarvis, 24; Rojas Estapé, 2024, Bates, 2023).

La adolescencia, por su estado de desarrollo en formación, aparece como la etapa humana más vulnerable a la influencia de las redes digitales, sufriendo de manera muy especial, trastornos de ansiedad, estrés, depresión y adicciones que modifican sus delicados sistemas de recompensa. Dos son los fenómenos que desgraciadamente convergen para intensificar el problema: constituyen el grupo social que más tiempo se expone a la influencia de las redes y pantallas, (Rojas Estapé, 2024) y no disponen aun del desarrollo suficiente de la corteza prefrontal para ejercer la capacidad de control ejecutivo sobre sus impulsos emocionales (Fisher, 2023).

El siguiente gráfico, por ejemplo, es suficientemente elocuente de la evolución del acelerado y singular deterioro mental de los jóvenes. En una década, el deterioro de la salud mental de la generación de 18 a 25 años se ha incrementado en un 139 %, mientras que en los mayores de 50 años el incremento ha sido solo del 8 % (Fisher, 2023).

Tabla 1. Evolución mental de los jóvenes



Fisher, (2023) y Haidt (2024) advierten a este respecto, que la sobreprotección en el mundo real y la infraprotección en el virtual, son las principales razones por las cuales la generación Z, nacida a partir de 1995 se ha convertido en la generación más ansiosa. Sin referentes adultos cercanos y competentes en este novedoso entorno, más que nativos digitales, deberían considerarse huérfanos digitales. Ha sido la primera generación de la historia que atravesó la pubertad con un móvil en sus bolsillos, precisamente en la etapa durante la cual construyen las bases de su identidad personal y social, (Haidt, 2024, Goleman, 2025). El prestigioso Psiquiatra Frances, Desmurget (2024), se atreve a afirmar, apoyado en datos, que es la primera generación que no supera el cociente intelectual de sus progenitores.

Según otro estudio publicado por Cyber Guardians en 2024,¹ los problemas de salud mental en menores de 20 años se han cuadruplicado entre 1997 y 2021, y son más frecuentes cuanto antes se haya empezado a utilizar el móvil. Es cierto que son estudios correlacionales que no pueden interpretarse como causales, pero marcan tendencias claras muy preocupantes.

El segundo efecto más sustancial de la influencia de las redes y pantallas es el deterioro de la convivencia social democrática. Las redes y plataformas son los territorios más decisivos y universales que habitamos en el siglo XXI y se encuentran en la actualidad infectadas de pos-verdad, desconfianza, polarización y posiciones extremas. Al ser de titularidad privada, dentro del modelo económico neo y ultraliberal, las instituciones públicas y democráticas tienen enormes dificultades para ofrecer contrapesos al poder social de su influencia, que opera en la oscuridad de los algoritmos complejos y opacos. Se ofrecen al usuario como el territorio de la opinión libre, concebida la libertad como el derecho subjetivo ilimitado, incluso para mentir, calumniar y manipular. Hasta tal extremo que se llega a proclamar que los hechos son libres, irrelevantes, intercambiables y las opiniones son sagradas. La libertad de expresión no puede amparar ni confundirse con libertad de mentir, de engañar, de dañar la convivencia y el bienestar ajeno. El aumento progresivo y acelerado del apoyo electoral a las ideologías y organizaciones populistas de extrema derecha, especialmente entre muchos jóvenes que no condenan el fascismo ni el autoritarismo, es un fenómeno sumamente preocupante en la mayoría de los países del mundo occidental (Gutiérrez-Rubí, 2025). Este auge se ha catalizado en el segundo triunfo electoral de Donald Trump en 2024. Son movimientos autoproclamados como antisistema, que no respetan la declaración universal de los derechos humanos, las leyes que sustentan el orden internacional y la gobernanza democrática global (Hao, 2025). En esta atmósfera de inofuscación, la amenaza y el cuestionamiento de la democracia parecen inevitables (Rot, 2023; Applebaum, 2024).

5. PEDAGOGÍAS AL RESCATE EDUCATIVO DE LA ATENCIÓN

Ante este panorama, parece urgente e imprescindible elaborar respuestas educativas a la altura de la complejidad y naturaleza de los novedosos y graves retos planteados. ¿Qué posibilidad tienen los sujetos en formación de resistir los poderosos influjos de las redes y plataformas

¹ *CyberGuardians* Es una organización internacional sin ánimo de lucro, cuyo objetivo principal es apoyar a padres, educadores y legisladores para promover hábitos digitales saludables en jóvenes, frente al impacto negativo de redes sociales y dispositivos inteligentes en la salud mental.

adictivas y de los contextos tóxicos sociales, culturales y políticos contemporáneos? ¿Cómo ayudarles a recuperar la atención secuestrada por los algoritmos opacos de selección y recomendación que dirigen las redes y plataformas digitales y se comportan como las eficaces cajas negras de Skinner?

Como nos recuerda Alter, (2018), los menores, de manera muy especial, no pueden competir por sí solos contra los algoritmos diseñados para secuestrar su atención. Se requiere un decidido esfuerzo sistemático, colectivo y solidario, que involucre a familias, educadores e instituciones, con el objetivo de fomentar entornos más saludables para aprender a autorregularse.

Es grave que la pedagogía haya ofrecido hasta el presente, escasas iniciativas para responder a las exigencias de ninguna de las tres olas digitales de los últimos 25 años. Una pedagogía, si pretende ser verdaderamente educativa, ha de acompañar y orientar a los aprendices, precisamente, para que puedan identificar, comprender y gestionar de manera consciente y reflexiva la complejidad de estímulos e influencias que reciben en su vida presencial y virtual. Para rescatar la atención en este escenario híbrido tan polarizado y diseñado para persuadir, se ha de afrontar la alfabetización digital como el conocimiento crítico de sus fundamentos, sus modos de funcionar y sus consecuencias esperables (Hari, 2023, Kuenerz, 2025). Es cierto que la pedagogía no puede garantizar los resultados deseados, pero sí puede procurar las mejores condiciones en términos de escenarios, personas, relaciones, contenidos, medios, procesos y experiencias de enseñanza y evaluación que faciliten alcanzarlos.

Propondré a continuación algunas de las ideas que yo considero más urgentes y relevantes para contribuir a crear un nuevo relato, un nuevo pacto educativo.

5.1. Regulación democrática del entorno virtual

Hay, a mi entender, una condición política previa que aparece como un requisito imprescindible: el control democrático de los complejos y poderosos entornos virtuales², regulando las iniciativas privadas y suprimiendo los oligopolios digitales, tecnofeudales, que se resistan a dicha regulación democrática. Un servicio tan básico e imprescindible no puede abandonarse al capricho del mercado. El acceso a internet ya no es una elección, sino un bien tan esencial para la vida de la mayoría de las personas como la sanidad o la educación. La desprivatización ha de aspirar a la creación de un internet gobernado por las personas, no por el dinero, es decir, desarrollar modelos de propiedad pública, cooperativa, crítica y democrática de redes y pantallas.³

De manera similar a como se regula democráticamente la vida cotidiana presencial, debe regularse también el nuevo entorno virtual de relaciones. Ha de garantizarse la transparencia para

2 En la mayoría de estudios y ensayos (Appelbaum, 2024, Cross, 2025, Monbiot y Hutchison, (2025), parece incompatible la vida democrática de las sociedades contemporáneas con la propiedad privada y sin regulación de las poderosas plataformas, redes e IASS, que dominan el enjambre virtual contemporáneo.

3 La imagen viral de la toma de posesión de la presidencia de Trump en 2024, evidencia todo lo contrario, la gobernanza mundial del universo digital en manos de contados y poderosos oligopolios privados, representantes del tecnofeudalismo (Varoufakis, 2024; Cross, 2025; Monbiot y Hutchison, 2025; Piketty, 2025).

conocer los principios epistemológicos y éticos que rigen los algoritmos, así como regular los procesos de extracción y explotación de los datos con los que se entrenan.⁴

Entre estas regulaciones, es esencial considerar la edad de acceso a las redes sociales y plataformas. Aunque el objetivo pedagógico prioritario debe ser el desarrollo de la autorregulación en los aprendices, es imprescindible establecer medidas de restricción de acceso. La mayoría de propuestas fijan el límite entre los 13 y 16 años. Al igual que en el entorno físico, es crucial proteger a los menores del acceso indiscriminado a contenidos inapropiados —como violencia, apuestas o pornografía— mediante estrategias de restricción y acompañamiento (Tarnoff, 2025).

A este respecto sería conveniente trabajar y experimentar con los adolescentes estrategias que favorezcan la concienciación y el control del usuario, como las siguientes:

- Rechazar las cookies no deseadas al entrar en una página.
- Desactivar, en principio, las notificaciones de todo tipo.
- Dormir alejado de los móviles y otros dispositivos.
- Distinguir y delimitar bien los espacios y tiempos de uso de los dispositivos digitales, de modo que no estemos a su merced en todo tiempo y lugar.
- Desarrollar programas que debiliten los colores o que deriven en tonos grises a medida que se incrementa sustancialmente el tiempo de conexión.

En definitiva, desarrollar pautas de conducta reflexiva en el escenario virtual, que permitan parar, analizar, contrastar, sentir y evaluar, antes de compartir e intervenir en la red. Recuperar un tiempo en el que el individuo pueda encontrar sus propios ritmos, el sentido de la duración y de la espera, de la reflexión y de la atención, lo que requiere el equilibrio entre actividades presenciales y virtuales, físicas y culturales, en el campo y en la ciudad.

En este sentido, es crucial eliminar o reducir significativamente el carácter adictivo de la sintaxis de las redes. Esto implica desactivar cualquier forma de persuasión y manipulación psicológica, como los algoritmos de recomendación por defecto, el scroll infinito y la publicidad basada en el comportamiento personal de los usuarios.⁵ También es fundamental exigir autorización, remuneración y transparencia en el uso de datos personales, así como requerir certificados de origen y marcas de agua que diferencien los productos humanos de los artificiales.⁶

4 A este respecto y conociendo el desequilibrio geopolítico del territorio digital contemporáneo, es urgente que la UE, conjuntamente con los países no alineados, desarrolle su propia soberanía de investigación y aplicación en este ámbito entre el capitalismo salvaje de EEUU, privado, de pago y desregulado y el capitalismo estatal, comunista, de China, regulado por el estado, público, gratuito y de código abierto (Crawford 2025). Europa debe desarrollar sus plataformas, redes e IAs de carácter público, gratuito, de código abierto y democráticas. Al tiempo que continúa regulando con sensatez y rigor las iniciativas privadas para que las redes, plataformas y pantallas dejen de ser el salvaje oeste del capitalismo ultraliberal.

5 En este sentido, sería decisivo exigir el cumplimiento real del Reglamento Europeo de Protección de datos, la ley antibulos, y el escudo europeo contra de desinformación, así como ilegalizar los poderosos programas de deepfakes. (Van der Linden y Roozenbeek, 2024).

6 Mastodon, por ejemplo, podría ser un modelo realmente inspirador como plataforma descentralizada que valora la privacidad, el sentido de comunidad y el control del usuario sobre la propia información.

En el centro de una pedagogía educativa al rescate de la atención ha de construirse un nuevo y poderoso relato pedagógico a la altura de los extraordinarios retos que presenta la era digital en el siglo XXI. Una nueva forma de entender la relación educativa que se asiente en tres pilares básicos: ético, epistémico y didáctico.

5.2. La dimensión ética. Aprender a autorregularse en cooperación. Del yo al YO-Nos

El primer pilar hace referencia a crear en la escuela una cultura ética que compagine la autorregulación del yo y del nosotros. Un concepto de libertad que apueste por la realización autónoma de toda la persona y de todas las personas, de cada persona, respetando los derechos de los demás a construir y disfrutar sus propias opciones personales. Este eje central implica aprender democracia directa en el salón de clase, como uno de los propósitos prioritarios de la escuela, por ser uno de los ámbitos más deficitarios y decisivos en la era contemporánea (Murray, 2019). Crear un entorno favorable a la formación paulatina de la conciencia y el compromiso con el propio proyecto de vida de cada aprendiz, compatible y en convergencia con el proyecto social y el bienestar de la comunidad.

Tal propósito requiere crear *escenarios de confianza e igualdad real de oportunidades* en la escuela, suficientemente potentes y creíbles para compensar las desigualdades de la vida cotidiana que provocan tanta rabia e indignación. Apostar por una *escuela realmente inclusiva* que celebre la diversidad singular y respete la discrepancia, que enseñe a resolver de manera pacífica y dialogada los inevitables conflictos que aparecen en las interacciones de la vida cotidiana. Que enseñe a escuchar, conversar y dialogar; a vivir y convivir en grupos humanos heterogéneos, promoviendo la empatía, la compasión, la confianza y la ternura como la atmosfera pedagógica que habita en la escuela. Un espacio sin duda contracultural respecto a los influjos que provienen de la atmosfera polarizada y toxica que alimentan las redes y la vida política contemporánea. Que las nuevas generaciones tengan al menos un tiempo prolongado y reposado de experimentación de escenarios sociales saludables y de confianza, de explorar las posibilidades del YO-NOS, fomentando a la vez la singularidad y la cooperación, el debate, el disenso y la conversación sosegada y respetuosa.⁷ Hablamos de un nosotros universal, plural e inclusivo, como capital humano por explorar, potenciar y cuidar. Una nueva forma de entender la supervivencia y la convivencia en favor del bienestar común, del cuidado mutuo, más allá del hiperindividualismo egoísta del capitalismo salvaje, neo o ultraliberal de culto, sin límites, al YO y del nosotros contra ellos (Graeber, 2024; Simard, 2021)⁸. Un nuevo relato que sustituya la miseria pública y la opulencia privada propia del capitalismo por la *suficiencia privada y el lujo público*⁹. Un territorio del

7 El trabajo de Simard (2021), nos dice que hasta los árboles que en la superficie parecían estructuras independientes y lineales, a menudo, bajo tierra, forman parte de enormes y densas marañas de cooperación biológica.

8 No debe olvidarse que, según los principales informes sobre el *índice de confianza interpersonal* —Latinobarómetro 2024, Eurobarómetro, (2024), el World Values Survey ola7(WVS) de 2022, Pew Research Center (2025)—, que arrojan datos muy similares, hay una preocupante tendencia a la baja, con importantes diferencias entre países. Los Países nórdicos europeos en torno al 60-70%, Orientales, China e India, 56%, Latinoamericanos en torno a 10% y España en torno al 9%. La mayoría de los países muestran deterioro del índice de confianza en la segunda década del siglo XXI. Y es especialmente preocupante que los jóvenes manifiesten una menor confianza interpersonal en la mayoría de los países. (Pastor Vico, 2024)

9 Graeber (2021), Varoufakis (2024) y Pikkety (2025), elaboran propuestas bien fundamentadas con este propósito.

YO-NOS, que sabe diferenciar, cultivar e integrar los territorios de lo íntimo, lo privado y lo público, como modos de relación¹⁰ Un territorio de tolerancia cero a la ridiculización, a la manipulación, al abuso y a cualquier forma de violencia física y psicológica.

5.3. La dimensión epistémica. Aprender a pensar en la escuela

Con este propósito, será necesario crear en la escuela una cultura epistemológica de rigor, humildad, contraste, corroboración y creación. Una epistemología que busque y seleccione la información más pertinente y rigurosa, que sitúe los hechos y los textos en su contexto y su génesis, que reconozca el carácter sistémico y complejo de la realidad, que fomente el contraste y la experimentación compartida, que cultive una actitud de humildad, que reconozca la naturaleza vulnerable, inacabada, limitada e impredecible del ser humano, y que rechace posturas de sectarismo, arrogancia y dogmatismo. Una epistemología que reconozca los sesgos cognitivos y afectivos, asumiendo el error como condición de aprendizaje. Un escenario educativo preocupado por construir el hábito social de la honestidad y de la autocrítica, la duda deliberativa, el debate creativo y la crítica constructiva con el propio grupo, que comprenda la pluralidad, la diversidad y la relación constructiva entre los contrarios. Pensar —de verdad— implica asumir el riesgo de estar equivocado, el coraje de revisar las propias creencias, la paciencia de contrastar y la humildad de escuchar (Kuenerz, 2025).

Esta cultura epistemológica asume la duda y el escepticismo crítico sin derivar en el relativismo absoluto ni el nihilismo del todo vale.¹¹ Se precisa un giro que recupere el espíritu del proyecto ilustrado, obviando los excesos de su racionalismo instrumental reduccionista, las dicotomías maniqueas cartesianas, así como el olvido del componente emocional y la complejidad de la subjetividad. La emoción y la razón constituyen las dos caras, interdependientes, de la misma moneda ya que ante cualquier estímulo activamos ambos recursos cognitivos: *la denotación*, que nos ayuda a identificar, relacionar, anticipar y diferenciar y *la connotación* que colorea con tintes emotivos ese mismo objeto y la experiencia subjetiva asociada, en función de cómo nos afecta. Con esta mirada holística de la complejidad, la escuela debe ofrecer espacio y tiempo para vivir y disfrutar el descubrimiento apasionante, las interacciones humanas arropadas por la voz calmada, la mirada limpia, la escucha atenta y la pasión por la búsqueda, el descubrimiento y la creación.

5.4. Eje didáctico: ayudar a educarse: del conocimiento al pensamiento práctico, crítico y creativo

Potenciar la autonomía del sujeto implica ayudarle a transitar desde su *conocimiento cotidiano, intuitivo, automático y emocional al pensamiento consciente, reflexivo, práctico, crítico y creativo*, que, de manera deliberada y consciente, analiza, distingue, relaciona, comprueba y rectifica (Kahneman, 2015, Pérez Gómez 2017). Es decir, ayudar a cada aprendiz a construir conscientemente los hábitos cognitivos y emocionales que le permitan dirigir y gestionar su atención y

¹⁰ Lo íntimo, lo privado y lo público no como espacios sino como modos de interacción condicionados por el otro digital.

¹¹ No debe olvidarse que el posmodernismo, nació como una reacción escéptica a los grandes relatos, y, con frecuencia, sucumbió en el callejón sin salida del escepticismo radical, el relativismo extremo y el nihilismo.

controlar los propios procesos de pensamiento y toma de decisiones, así como distanciarse de los deseos y recompensas adictivas inmediatas e inhibir los impulsos no deseados o tóxicos. La pedagogía educativa ha de ayudar al aprendiz a conocer el origen, la naturaleza, intensidad y consecuencias de sus deseos, así como las formas y métodos de construir hábitos para poderlos gestionar de manera consciente y voluntaria. Es decir, ayudar a construir la autorregulación emocional.

Este enfoque ha de incluir tanto el desarrollo sistemático de la capacidad de observar, analizar y evaluar la propia experiencia —*Teorizar la práctica*—, como el movimiento complementario de —*Experimentar la teoría*—, de construir de forma gradual y con parsimonia los nuevos hábitos cognitivos y emocionales, consecuentes con la nueva conciencia y los nuevos propósitos del propio proyecto de vida elegido (Pérez Gómez, 2017). Lejos del determinismo encantado, rápido y automático que se desprende de las redes, la pedagogía educativa apuesta por procesos y espacios de construcción lenta y progresiva, en la confianza de que la inteligencia reflexiva puede transformar las intuiciones, deseos y emociones, biológicamente condicionados, regulando su intensidad, inhibiendo su expresión y modificando su estructura afectiva, en el contexto saludable y estimulante de una atmosfera de cooperación y descubrimiento (Marina, 2025). A este respecto, conviene recordar las investigaciones de Csikszentmihalyi (2005) sobre el estado de flujo, donde el ser humano es capaz de vivir momentos intensos y extensos de concentración absoluta, ajenos a estímulos y distracciones externas y a recompensas de reforzamiento variable.

En definitiva, adoptar como propósito esencial y prioritario de la escuela educativa, enseñar y aprender a pensar y actuar de manera disciplinada, crítica, honesta y creativa, sobre los problemas auténticos en los contextos reales que preocupan e intrigan al aprendiz. Potenciar una cultura de la búsqueda de la verdad, de honestidad intelectual, de experimentación, de ensayo y error, de cuestionamiento, duda, validación y rectificación, pero de manera muy especial una cultura de tolerancia cero a la mentira intencionada, al engaño y a la manipulación. En un mundo de postverdad normalizada, que devalúa la verdad, ser honesto contigo mismo es un acto de rebeldía y un principio ético irrenunciable, (Marina, 2025, Cortina, 2024).

En este excitante y complejo proceso, la dirección consciente de la atención es la clave, para dejar de ser corchos flotando a merced de algoritmos, redes y pantallas. La mejor manera de rescatar la atención es promover el pensamiento, es decir, la reflexión consciente y cooperativa sobre las vivencias y experiencias espontaneas y acompañadas (Kuenerz, 2025).

6. UNA DIDÁCTICA SOCRÁTICA, PLURAL, FLEXIBLE Y COMPROMETIDA. LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA DE LOS CONTRARIOS

Provocar la reconstrucción de los recursos subjetivos automáticos cotidianos en pensamiento crítico, práctico y creativo requiere movilizar una pedagogía plural, experiencial y flexible que integre las siguientes posiciones aparentemente contradictorias: Estimular la experiencia activa y la contemplación reflexiva; buscar el equilibrio entre la duda y la afirmación/refutación experimental; compatibilizar el desarrollo de habilidades y disposiciones con la construcción de modelos de mundo; y de manera muy especial, la simbiosis de la razón y la emoción, los afectos

y la reflexión. No parece saludable que la nueva generación siga ciegamente “sus instintos y deseos”, sabiendo que están siendo programados y distorsionados por la potente tecnología adictiva que inunda la atmósfera digital. La pedagogía educativa ha de ayudar al aprendiz a conocer el origen, el sentido, la intensidad y las consecuencias de sus deseos, así como las formas y métodos más adecuados para construir los hábitos conscientes y voluntarios, que faciliten su autorregulación (Rot, 2023).

Puesto que el conocimiento práctico, automático y subconsciente, —primer sistema de procesamiento de Kahneman— es abrumadoramente alimentado por las redes y plataformas virtuales y presenciales, en un sentido en gran medida perverso y tóxico, la actividad pedagógica en la escuela educativa debe centrarse de manera intensa y prioritaria en el desarrollo del pensamiento práctico, crítico y creativo —segundo sistema de Kahneman—. Es decir, la escuela educativa ha de centrarse prioritariamente en estimular y orientar la capacidad de pensar, decidir y hacer de manera deliberada, consciente y reflexiva sobre los patrones ya adquiridos previamente, en todos los dominios del saber y del hacer. Este enfoque implica un proceso complejo y delicado de reconstrucción personal, grupal y social. Es evidente que tal reconstrucción no puede edificarse solo desde la teoría, sino que requiere la vivencia experiencial. Vivencias que demuestren que ni la ideológica ultraliberal ni el determinismo digital son inevitables y que la coexistencia híbrida e interactiva de organismos, mentes y máquinas nos ofrece escenarios sorprendentes que necesitamos aprender a explorar y habitar. La pluralidad flexible, la indagación y experimentación rigurosa y el diálogo compasivo y creativo han de constituir el sustrato de esta nueva pedagogía educativa, convencida de que para entender a las personas como realmente son hay que imaginar lo que pueden llegar a ser. Una decidida apuesta pedagógica, contracultural, por su optimismo y esperanza precisamente en los escenarios sociales contemporáneos tan poco esperanzadores (Byung-Chul, 2024 y Solnit, 2025). Teniendo muy presente como ya defendía Orwell, en su distopía de 1984, que la esperanza, si es que existe, hay que construirla.

Para este propósito, merece especial atención el desarrollo de IAS democráticas y sensibles a los modelos pedagógicos que potencian la autonomía y autorregulación de los individuos, grupos y colectividades. Es decir, IAS socráticas, alimentadas y entrenadas con principios epistémicos, éticos y pedagógicos que fortalecen a la vez la subjetividad personal y el bienestar social de la comunidad, cuyas sorprendentes posibilidades y preocupantes riesgos ya intenté desbrozar en mi anterior publicación (Pérez Gómez, 2024).

Este nuevo y poderoso relato en educación concibe la infancia y la adolescencia como el tesoro vivo de la humanidad, y el profesorado como el factor decisivo que cuida y estimula con mimo su crecimiento. Para alcanzar este objetivo, es esencial contar con profesionales colaborativos (YO-NOS), respetados y admirados, que posean altas competencias académicas, culturales, éticas y socioemocionales, enamorados del saber y apasionados por ayudar a aprender, con la capacidad y el deseo de aprender en cooperación a lo largo de toda su vida. Solo así podrán afrontar los asombrosos desafíos educativos de un entorno presencial y virtual, cada vez más rico y complejo, que evoluciona a una velocidad vertiginosa, donde la escuela cumple un rol singular: reposar la velocidad del cambio para analizarlo, comprenderlo y ofrecer respuestas pedagógicas relevantes.

REFERENCIAS

- Alter, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Paidós.
- Applebaum, A. (2024). *Autocracia*. Debate.
- Ariely, D. (2023). *Misbelief: What Makes Rational People Believe Irrational Things*. Harper.
- Bates, P. (2023). *Los hombres que odian a las mujeres: Incels, artistas de la seducción y otras subculturas misóginas online*. Capitán Swing.
- Byung-Chul, H. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder.
- Cialdini, R. (2022). *Influencia. La Psicología de la persuasión*. Harpercollins.
- Crawford, K. (2025). *Atlas de inteligencia artificial - Poder, política y costos planetarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Cross, M. (2025). *Des-información: Manipulación, propaganda y censura en la sociedad del control*. El tragacionista.
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Kayros.
- Cyber Guardians, (2024). <https://www.cyber-guardians.org>
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Ediciones Península.
- Desmurget, M. (2025). *Más libros y menos pantallas: Cómo acabar con los cretinos digitales*. Ediciones Península.
- DiResta, R. (2024). *Invisible rulers*. Public Affairs.
- Fisher, M. (2023). *Las redes del caos*. Península.
- Goleman, D. (2025). *Focus*. Kairos.
- Graeber, D. (2021). *En deuda: Una historia alternativa de la economía*. Ariel.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2022). *El amanecer de todo: Una nueva historia de la humanidad*. Ariel.
- Gutierrez-Rubí, A. (2025). *Polarización, soledad y algoritmos*. Siglo XXI.
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Planeta Audio.
- Hao, K. (2025). *Empire of AI: Inside the reckless race for total domination*. Penguin.
- Haraway, D. (2023). *Mujeres, simios y cibernéticos: La reinención de la naturaleza*. Alianza.
- Hari, J. (2023). *El valor de la atención*. Península.
- Jarvis, J. (2024). *The Web We Weave: Why We Must Reclaim the Internet from Moguls, Misanthropes, and Moral Panic*. Basic Books.
- Kuenerz, M. (2025). *El juego de la atención: El método para hacer consciente el inconsciente*. Vergara.
- Marina, J. A. (2025). *La vacuna contra la insensatez: Tratado de inmunología mental*. Ariel.

- Monbiot, G. y Hutchison, P. (2025). *La doctrina invisible: La historia secreta del neoliberalismo (y cómo ha acabado controlando tu vida)*. Capitán Swing.
- Mounk, Y. (2024). *La trampa identitaria: Una historia sobre las ideas y el poder en nuestro tiempo*. Paidós.
- Murray, B. (2019). *La próxima revolución: Las asambleas populares y la promesa de la democracia directa*. Virus editorial.
- Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad y pandemias*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, A. I. (2024) La revolución pedagógica de la IA educativa. *Márgenes*. 5(2), 220-235.
- Piketty, TH. (2025). *Hacia un socialismo ecológico*. Deusto.
- Rivera, L. (2025). *Esclavos del algoritmo: Manual de resistencia en la era de la inteligencia artificial*. Debate.
- Rojas Estapé, M. (2024). *Recupera tu mente, reconquista tu vida*. Planeta.
- Roozenbeek, J., & Van der Linden, S. (2024). *The Psychology of Misinformation*. Cambridge University Press.
- Rot, M. (2023). *Infoxicación*. Paidós.
- Sánchez, R. (2024). *Bulos: manual de combate*. Manual de combate.
- Simard, S. (2021). *Finding the Mother Tree: Discovering the Wisdom of the Forest*. Deckle Edge.
- Solnit, R. (2025). *El camino inesperado*. Lumen.
- Tarnoff, B. (2025). *Internet para la gente: La lucha por nuestro futuro digital*. Debate.
- Varoufakis, Y. (2024). *Tecnofeudalismo: El sigiloso sucesor del capitalismo*. Deusto.
- Youyou, W., Kosinski, M. y Stillwell, D. (2015). Los juicios de personalidad basados en computadora son más precisos que los realizados por humanos. *Proc Natl Acad Sci EE. UU.* 27 de enero de 2015; 112(4):1036-40.

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Planificación metodológica: La Inteligencia Artificial como pareja pedagógica en contextos educativos universitarios

Methodological Planning: Artificial Intelligence as a Pedagogical Peer in University Educational Contexts

Alejandra Álvarez-Chaves*, Silvia Saborío-Taylor** y Fabián Rojas Ramírez***

Recibido: 19 de abril de 2024 Aceptado: 10 de octubre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Álvarez-Chavez, A., Saborío-Taylor, S. y Rojas Ramírez, F. (2024). Planificación metodológica: La Inteligencia Artificial como pareja pedagógica en contextos educativos universitarios. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 27-40. <https://doi.10.24310/mar.5.2.2024.19659>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.5.2.2024.19659>

RESUMEN

El artículo aborda la integración de la Inteligencia Artificial (IA) como una pareja pedagógica en la educación superior, destacando su influencia en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Era Digital. La IA se presenta como una herramienta poderosa que plantea desafíos y oportunidades para la docencia, quienes deben explorar su potencial pedagógico en la planificación didáctica, evaluación y adaptación de los aprendizajes a las necesidades del estudiantado. Se destaca la importancia de alinear esta implementación con principios éticos y objetivos educativos concretos. A través de secciones específicas, se analizan las generalidades de la IA en la educación, el concepto de pareja pedagógica, el papel de la IA como aliada del profesorado y los beneficios que aporta en el diseño metodológico en contextos educativos universitarios. Se enfatiza en cómo la IA puede mejorar la efectividad y adaptabilidad de las experiencias de aprendizaje, promoviendo un proceso educativo más personalizado y enriquecido. Sin embargo, se subraya la necesidad de mantener un equilibrio entre la IA y la conexión humana en la educación, reconociendo que la tecnología complementa pero no reemplaza la esencia del proceso educativo centrado en las relaciones humanas y el crecimiento integral.

Palabras clave: pre-professional practice; accompaniment; affiliation; teacher training

ABSTRACT

The article addresses the integration of Artificial Intelligence (AI) as a pedagogical partner in higher education, highlighting its influence on transforming teaching and learning processes in the Digital Era. AI is presented as a powerful tool that states challenges and opportunities for teaching professionals, who must explore its pedagogical potential in instructional planning, assessment, and adapting learning to students' needs. The importance of aligning this implementation with ethical principles and specific educational objectives is emphasized. Through specific sections, the article analyzes the generalities of AI in education, the concept of a pedagogical



*Alejandra Álvarez-Chaves

[0000-0001-8243-1506](https://orcid.org/0000-0001-8243-1506)

Universidad Nacional (Costa Rica)

alejandra.alvarez.chaves@una.ac.cr

**Silvia Saborío-Taylor

[0000-0001-5295-9123](https://orcid.org/0000-0001-5295-9123)

Universidad Nacional (Costa Rica)

silvia.saborio.taylor@una.ac.cr

***Fabián Rojas Ramírez

[0000-0002-6345-2595](https://orcid.org/0000-0002-6345-2595)

Universidad Nacional (Costa Rica)

fabian.rojas.ramirez@una.ac.cr



peer, the role of AI as an ally of teaching professionals, and the benefits it brings to methodological design in university educational contexts. It emphasizes how AI can improve the effectiveness and adaptability of learning experiences, promoting a more personalized and enriched educational process. However, it underscores the need to maintain a balance between AI and human connection in education, recognizing that technology complements but does not replace the essence of the educational process centered on human relationships and holistic growth.

Keywords: artificial intelligence; pedagogical peer; university educational context; higher education

1. INTRODUCCIÓN

La presente Era Digital evidencia una rápida evolución y dinamismo de la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad actual. La misma se ha caracterizado por la integración progresiva de tecnologías emergentes en el ámbito educativo, considerándose herramientas que facilitan el intercambio global y la superación de barreras geográficas, lo que enriquece tanto el aprendizaje individual como colectivo (Sandoval, 2018). Al respecto, se destaca la Inteligencia Artificial (IA) a la vanguardia de esta transformación. Esto ha impactado en diversos campos y uno de ellos es su influencia en el ámbito educativo. La IA potencia la planificación metodológica al permitir al profesorado diseñar experiencias de aprendizaje más efectivas y centradas en el estudiantado. Gracias a su capacidad de analizar y generar datos, puede así adaptar los contenidos y estrategias según las necesidades individuales de cada estudiante. Además, al automatizar tareas rutinarias, la IA libera tiempo valioso para que la docencia universitaria se enfoque en aspectos propios de su quehacer diario como la reflexión pedagógica y el seguimiento al estudiantado, optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, desde el campo educativo, mediante la interrelación entre profesorado y la AI se puede llegar a potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es imperativo tomar en cuenta que el desarrollo de la IA es más acelerado que los cambios reales que se ejecutan en los ambientes de aprendizaje actuales. Por lo tanto, es necesario que la docencia comprenda y experimente con esta tecnología emergente, para que identifique el potencial uso pedagógico que esta tiene en distintos ámbitos del quehacer docente, tales como la planificación didáctica para el logro de objetivos de aprendizaje, la evaluación y retroalimentación automatizada, así como para adaptar los aprendizajes a las necesidades del estudiantado, y por lo tanto mejorar la eficiencia en los procesos educativos (Bibliotecas UC, 2023).

Esta incorporación de la IA en el proceso educativo ha llevado a instancias como la UNESCO (2019) a indicar que su implementación debe estar orientada hacia el enriquecimiento de las habilidades humanas y la preservación de los derechos fundamentales de las personas, con el propósito de promover una cooperación eficaz entre seres humanos y sistemas automatizados en diferentes aspectos de la vida, la educación y la carrera profesional. Esto debe llevarse a cabo en aras de contribuir al desarrollo sostenible y equitativo de la sociedad. En este sentido, la responsabilidad docente radica en garantizar que la implementación de la IA esté alineada con los principios éticos y los objetivos reales explícitos del sector educativo.

Dentro de los escenarios evolutivos del campo educativo, la integración de la IA con el quehacer pedagógico comienza a ejercer un rol activo en la planificación metodológica. En este contexto, la IA emerge como una pareja para el profesorado, un asistente pedagógico que transforma

la manera en que se puede diseñar y ejecutar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Este artículo aborda la relación estratégica entre la docencia y la IA, explorando las diversas dimensiones que potencian en esta relación dinámica para generar mejores propuestas metodológicas.

A través de secciones específicas, se examinan las generalidades de la IA en la educación; se ahonda en el concepto de la pareja pedagógica; se analiza cómo la IA desempeña un papel crucial como aliada con el profesorado; y también, se resaltan los beneficios intrínsecos que la IA aporta como herramienta tecnológica en el diseño metodológico. Al abordar este enfoque, el objetivo es ofrecer una perspectiva integral sobre cómo la planificación metodológica puede aprovechar el potencial de la IA como asistente pedagógico, proporcionando así una base sólida para la creación de experiencias de aprendizaje más efectivas y adaptativas.

2. GENERALIDADES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

La inteligencia artificial (IA) permite que las máquinas empleen algoritmos, aprendan a partir de datos y apliquen dicho conocimiento en la toma de decisiones de forma parecida a como lo harían los seres humanos. Sin embargo, a diferencia de las personas, los sistemas de IA no necesitan pausas y pueden procesar grandes volúmenes de información de manera simultánea. Además, en comparación con sus equivalentes humanos, estos sistemas tienen una tasa de errores considerablemente menor en tareas similares (Rouhiainen, 2018). Por ello, en la actualidad, la IA obtiene una prominencia notable y de uso casi cotidiano en diversos sectores. Parte de esta popularidad se da gracias a su presencia en dispositivos y servicios que se utilizan a diario, tales como computadores y aparatos móviles. Esto facilita la interacción con la tecnología y abre, a su vez, nuevas posibilidades y escenarios para su implementación.

La integración de la IA en múltiples áreas del sistema educativo, tales como la administración, orientación, pedagogía e investigación, transforma y refuerza el paradigma emergente del conectivismo. La IA permite crear redes dinámicas y adaptables, diseñadas para ajustarse y responder eficazmente a diversos cambios. Este enfoque conectivista, impulsado por la IA, facilita que el aprendizaje sea un proceso de interacción continua entre distintos nodos de conocimiento, fomentando así una educación más flexible y receptiva a las necesidades de estudiantes y docentes (García-Peña et al., 2020). Esta relación con el conectivismo reconoce en el aprendizaje un conocimiento aplicable, enlazado a información generada con otras conexiones de forma que se logre incrementar mediante interacción entre redes (Prado, 2021). La incorporación de la IA en la educación no solo fortalece la práctica emergente de este paradigma, sino que también promueve la formación de entramados dinámicos y adaptables que amplían las oportunidades de aprendizaje a través de diversas interacciones, fomentando así un conocimiento útil y colaborativo en la sociedad actual.

Al respecto, la utilización de la IA mejora los canales de comunicación y proporciona oportunidades innovadoras para establecer contacto e interactuar (Del Río, 2022). Gracias a este medio, es posible comunicarse a través de múltiples formatos como texto, voz, video, e incluso imágenes o dibujos, promoviendo así nuevas formas de relación entre las personas y las herramientas tecnológicas. Esto permite que el estudiantado y el profesorado interactúen de manera multimodal, no sólo entre ellos, sino también con recursos educativos tecnológicos, lo cual

enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje al adaptarse mejor a las necesidades de cada individuo. Todo esto resulta altamente positivo, ya que estas nuevas formas de interacción pueden aumentar los canales, frecuencia y la prontitud de comunicación.

Por otra parte, la IA desempeña un papel importante en la planificación de cursos y el diseño de materiales educativos que realiza el profesorado universitario, al generar soluciones que mejoran la eficiencia y personalización. Utilizando análisis de datos, la IA puede adaptar el contenido del curso a las preferencias y desempeño individual de cada estudiante, generando automáticamente materiales educativos y facilitando la evaluación y retroalimentación instantánea. La integración de la IA en la educación permite la creación de experiencias de aprendizaje personalizadas, ajustando tanto el contenido como las interacciones educativas para resonar con las necesidades individuales de cada estudiante (Jian, 2023). Conforme la tecnología progresa, la comunidad académica, especialmente los educadores, necesitan cultivar la habilidad de incorporar y apreciar las ventajas que las herramientas de IA pueden aportar a su labor educativa. Estas herramientas representan una opción inmediata para respaldarlos, ya que pueden agilizar la creación de recursos educativos al proporcionarles indicaciones precisas con información detallada sobre el contenido o recurso deseado. No obstante, es importante tener presente que la incorporación de cualquier herramienta en el entorno educativo debe realizarse con precaución y con un objetivo claramente establecido (Galileo Universidad, s.f.).

3. GENERALIDADES DE LA PAREJA PEDAGÓGICA

Más que un concepto, se aborda la “pareja pedagógica” un enfoque didáctico innovador de carácter inclusivo, que caracteriza una modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). Este modelo requiere la implicación, intencional y voluntaria entre profesores en todos los aspectos vinculados a la docencia: planificación, evaluación y, singularmente, durante el García y Jiménez (2018) establecen que establecen que la pareja pedagógica es un dispositivo de formación en la que dos docentes reflexionan sobre su praxis pedagógica; para ello, recurren a la observación de sus actuaciones en clase y el análisis de lo ocurrido a partir del diálogo con su par, el que “supone una construcción en común, un interés cognitivo en la búsqueda de comprensión, conocimiento o acuerdo; se sustenta en la preocupación y compromiso sobre una temática que relaciona a los actores implicados en el mismo” (como se citó en Rodríguez y Sanjurjo, 2005, p. 66).

Lo anterior implica la colaboración entre docentes, la cual busca optimizar el entorno de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, la docencia trabaja de forma conjunta para diseñar actividades educativas que se alineen con los objetivos del plan de estudios y las necesidades específicas del estudiantado. Esta planificación conjunta permite adaptar estrategias de enseñanza para satisfacer las diversas habilidades de aprendizaje del estudiantado presentes en el hecho educativo. Durante la ejecución de estrategias, la docencia ejecuta conjuntamente las actividades planificadas y trabajan en equipo para proporcionar un ambiente de aprendizaje efectivo e implementan intervenciones personalizadas para abordar las necesidades individuales de los estudiantes. En cuanto a la evaluación y retroalimentación, la colaboración implica no solamente el monitoreo continuo del progreso del estudiantado, sino también el desarrollo de la mediación pedagógica. Así, las parejas pedagógicas pueden evaluar y ajustar estrategias didácticas y prácticas pedagógicas según sea necesario, proporcionando retroalimentación constructiva en un ciclo de mejora

continua. En este sentido la comprensión de las prácticas docentes cobra relevancia, pues, es a partir del diálogo que se logra la identificación de aciertos y desaciertos, presencias y ausencias, fortalezas y debilidades que se deberían atender (Beltramo, 2014). De igual forma, no es un ente externo el que debe llegar a evaluar lo que la persona docente realiza, señalando sus errores, sino que es la misma persona quien en conversación con su pareja y analizando sus actuaciones, termina descubriendo sus áreas de mejora y de transformación (García y Jiménez, 2018).

De este modo, la colaboración pedagógica promueve el aprendizaje conjunto entre profesionales, facilitando el intercambio y desarrollo de experiencias, conocimientos y habilidades. Esta dinámica también puede abarcar actividades de formación continua, como talleres, seminarios y observaciones en el aula. En última instancia, la colaboración pedagógica va más allá de compartir tareas; aprovecha las fortalezas individuales de cada profesional para crear un entorno de aprendizaje más enriquecedor y adaptado a las necesidades diversificadas del estudiantado.

La idea de pareja pedagógica también puede aplicarse al estudiantado, implicando una asociación entre compañeros para apoyarse mutuamente en el aprendizaje. Esta dinámica promueve el coaprendizaje y el intercambio de conocimientos, fortaleciendo las habilidades sociales y fomenta el apoyo emocional entre pares. Esta colaboración puede abordar diferencias en estilos de aprendizaje y habilidades, al tiempo que incentiva la responsabilidad compartida para el éxito académico. La retroalimentación constructiva de las parejas pedagógicas entre estudiantes mejora la comprensión y aplicación del contenido, al tiempo que impulsa la autonomía y la toma de decisiones independiente. Este enfoque también enriquece la experiencia de aprendizaje al aportar una variedad de perspectivas y metodologías, fomentando el pensamiento crítico y la creatividad. Una retroalimentación eficaz entre estudiantes promueve el aprendizaje autorregulado, fomentando tanto la autonomía como la capacidad de toma de decisiones (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Este tipo de interacción no solo contribuye a una comprensión más profunda del contenido, sino que permite que el estudiantado construya el conocimiento colectivamente, incorporando una diversidad de enfoques y perspectivas que enriquecen el proceso de aprendizaje. Al facilitar un espacio para el intercambio de ideas, la retroalimentación entre pares también estimula el pensamiento crítico y la creatividad, elementos clave en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

4. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO PAREJA PEDAGÓGICA

En la actualidad, la IA se ha establecido como una herramienta educativa altamente influyente en el mundo de la enseñanza superior, la cual puede llegar a concebirse como una “pareja pedagógica” debido a su capacidad para trabajar en estrecha colaboración con educadores y estudiantes en la creación de experiencias de aprendizaje personalizadas e innovadoras (Homes et al., 2019). Una característica esencial de las parejas pedagógicas es el diálogo directo entre sus miembros. En el contexto de la IAG, este diálogo se construye a través de interacciones virtuales y de la creación de prompts, permitiendo que educadores y estudiantes construyan, refinan y exploren la información de forma dinámica y contextualizada. La concepción de la IA como pareja pedagógica representa una transformación significativa en la planificación didáctica universitaria, pues redefine las interacciones en los espacios de aprendizaje, promoviendo un enfoque interactivo y adaptable en la enseñanza y el aprendizaje.

Para el funcionamiento de la IAG como pareja pedagógica, el concepto de *prompt* adquiere una relevancia fundamental. Se entiende como una instrucción diseñada para orientar a la IA en la generación de respuestas que se ajusten a los objetivos de aprendizaje planteados. En el ámbito de la educación superior, este tipo de indicación debe estar formulada de forma clara y específica para potenciar la utilidad de la IA en el aprendizaje. Una adecuada guía permite dirigir a la IAG hacia la entrega de contenidos y respuestas alineadas con las necesidades pedagógicas, promoviendo así un aprendizaje significativo y relevante (Eager y Brunton, 2023). En la elaboración de las instrucciones se genera un diálogo virtual entre la docencia y la IAG, lo que permite la depuración de la planificación didáctica y mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario.

La conceptualización de la IA como pareja pedagógica para docentes y estudiantes ha emergido como una práctica innovadora en el ámbito educativo. Para el profesorado, la IA se presenta como una herramienta que puede proporcionar un apoyo valioso en diversas dimensiones educativas. La IA se destaca como una nueva tecnología con un gran potencial en el ámbito universitario, ya que los sistemas basados en esta pueden facilitar un aprendizaje personalizado, adaptándose a las necesidades e intereses individuales del estudiantado (García-Peña et al., 2020). Por ello, la docencia desempeña un papel esencial para lograr una colaboración efectiva con la IA en el aula, guiando la adaptación personalizada del contenido educativo y proporcionando evaluación, retroalimentación y desarrollo de habilidades críticas.

Para el estudiantado, la IA como pareja pedagógica se traduce en un acceso más personalizado y adaptativo al aprendizaje. La incorporación de la IA se ha vinculado con un mayor empoderamiento, compromiso y proactividad en su propio proceso de aprendizaje, respaldando la noción de que la IA desempeña un papel fundamental en la educación al ofrecer experiencias personalizadas y motivadoras. Asimismo, en la interacción, la IA facilita una comunicación más dinámica y receptiva, proporcionando retroalimentación inmediata y apoyo durante el proceso de aprendizaje. La asistencia automatizada proporcionada por la IA, independientemente del nivel de cada estudiante, redefine la dinámica del aprendizaje al ofrecer apoyo sin restricciones de tiempo o espacio. Un ejemplo claro es el uso de *chatbots* y tutores virtuales basados en IA que ofrecen respuestas inmediatas, fomentando la autonomía y resolviendo dudas de manera eficiente (García-Peña et al., 2020).

Sin embargo, es crucial abordar esta conceptualización con una perspectiva equilibrada. Aunque la IA puede ser una valiosa pareja pedagógica, no puede reemplazar la conexión humana única entre docente y estudiante. La empatía, la creatividad y el estímulo emocional son elementos esenciales en la educación que la IA aún no puede replicar completamente. En este sentido, la integración de la IA como pareja pedagógica debe ser cuidadosa, asegurando que la tecnología mejore, pero no sustituya, la esencia del proceso educativo centrado en las relaciones humanas y el crecimiento integral. Según Luckin et al. (2016), la interacción humana en la educación es insustituible, ya que aspectos fundamentales como la empatía, la creatividad y el apoyo emocional, propios de la relación entre docentes y estudiantes, no pueden ser reproducidos por las máquinas.

5. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO PAREJA PEDAGÓGICA

La incorporación de la inteligencia artificial como una “pareja pedagógica” ha demostrado su potencial transformador en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito universitario. Esta tecnología ha permitido optimizar prácticas que, en ocasiones, se desarrollan de manera aislada, promoviendo un enfoque más colaborativo y adaptado a las necesidades actuales de la educación superior. Además, al integrarse en el contexto académico, la IA no solo potencia el desarrollo de metodologías innovadoras, sino que también contribuye a preparar a futuros profesionales para afrontar los retos que plantea la sociedad en constante cambio (Vera-Rubio et al., 2023).

El profesorado universitario puede colaborar continuamente con la IA en la construcción y mejora de su propuesta pedagógica. Entre los principales beneficios de la IA como pareja pedagógica, destaca su capacidad de co-diseñar tanto la planificación educativa como los recursos didácticos, y de actuar como una aliada en la personalización del aprendizaje (Obregón et al., 2023). Además, facilita la automatización de tareas y optimiza los procesos de retroalimentación asociados con la evaluación, lo cual favorece la inclusión y la diversidad en los entornos de aprendizaje. A continuación se sistematizan estas ventajas.

5.1. Codiseñadora de la planificación pedagógica y de los recursos didácticos de aprendizaje

La IA como pareja pedagógica permite a la docencia universitaria el desarrollo de la planificación pedagógica de forma dialógica, mediante el establecimiento de una arquitectura didáctica en la cual se articulan los distintos momentos y requerimientos del proceso educativo. En el proceso de construcción, la docencia interactúa con la IA para la creación de los objetivos o resultados de aprendizaje esperados en el estudiantado, así como para el establecimiento de las correlaciones entre los momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje universitarios. Estos períodos corresponden a la ejecución de las actividades vinculadas a los criterios de desempeño esperados en el estudiantado los cuales demarcan los procesos de evaluación de los aprendizajes.

En la correlación existente en estos procesos, la IA, contribuye al proceso didáctico el explícitamente relacionado con el arte de enseñar o instruir. La didáctica es una disciplina pedagógica de enfoque práctico y normativo, centrada en la técnica de la enseñanza; su propósito es incentivar y guiar de manera efectiva el aprendizaje del estudiantado, utilizando un conjunto de técnicas que orientan la enseñanza a través de principios y métodos aplicables a todas las disciplinas, de modo que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de manera más eficiente (Díaz, 2016). Por ende, en este sentido la IA participa en el proceso didáctico para la creación de las técnicas de aprendizaje que posibilitan una mediación pedagógica más adecuada a los contextos universitarios. Esto significa, a modo de ejemplificación, que la IA colabora en la selección y ajuste de métodos de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades específicas del estudiantado, el contexto de la materia y los objetivos del curso.

Otro aspecto fundamental en la planificación pedagógica es el diseño de recursos didácticos para el aprendizaje. Estos recursos incluyen todos los materiales, tanto físicos como digitales, que facilitan y potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje. A modo de ejemplo, la IA, como pareja pedagógica, desempeña un papel crucial en esta fase, al colaborar con el profesorado en

la creación de recursos, aportando ideas, generando contenido y sugiriendo formatos efectivos para maximizar su impacto educativo. Así, el desarrollo de estos recursos didácticos con IA proporciona una experiencia de aprendizaje más interactiva para el estudiantado y amplía el abanico didáctico sobre el cual la docencia universitaria diseña y planifica.

5.2. Personaliza y adapta el aprendizaje

La IA como pareja pedagógica se presenta como una herramienta que permite ajustar de manera precisa el proceso educativo a las necesidades y preferencias de cada estudiante, ofreciendo recursos y actividades de aprendizaje adaptados a su nivel de conocimientos, estilo de aprendizaje y ritmo de progreso (Vera, 2023). Este enfoque se logra gracias a la interacción entre la IA y el profesorado en el análisis de datos del estudiantado, tales como el desempeño en evaluaciones y la participación en actividades, lo que permite identificar las necesidades y preferencias de aprendizaje de cada estudiante. Con esta información, el profesorado universitario puede diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas, proporcionando contenido y recursos específicos que respondan a las fortalezas y áreas de mejora del estudiantado, con el objetivo de alcanzar los resultados de aprendizaje planteados.

Por lo tanto, la personalización que el profesorado, junto con la IA, ofrece en el proceso educativo va más allá de la eficacia en la instrucción, ya que también genera una motivación significativa en el estudiantado. Al recibir una enseñanza adaptada a sus características individuales, cada participante experimenta una sensación de relevancia y control sobre su desarrollo y la adquisición de conocimientos.

5.3. Automatización de tareas repetitivas en los procesos de mediación pedagógica universitaria

Dentro de sus posibles funciones, la IA permite generar adaptaciones personalizadas del proceso de aprendizaje, así como la creación de entornos educativos altamente efectivos, la implementación de sistemas de tutoría virtual y la automatización eficiente de labores de gestión educativa (Aparicio, 2023). De esta forma, la personalización que el profesorado y la IA ofrece en el proceso educativo sobrepasa tareas de instrucción, por lo que permite también el desarrollo de tareas administrativas y de evaluación que usualmente podrían representar una carga y tiempo considerable para la docencia universitaria. Ejemplos específicos de estas tareas incluyen la automatización de la calificación de pruebas, mediante algoritmos que evalúan respuestas y asignan puntajes de forma inmediata; la gestión del desempeño, con el seguimiento de indicadores que permiten identificar patrones de aprendizaje; y la generación de informes de progreso, los cuales integran datos acerca del avance y áreas de mejora para cada estudiante.

Este abordaje automatizado desempeña un papel fundamental en la liberación de tiempo valioso para los educadores. Al delegar estas tareas a la IA, la docencia puede redirigir sus esfuerzos hacia interacciones más significativas y enriquecedoras con el estudiantado, como por ejemplo, la generación de lecciones más significativas, debates en clase y apoyo académico. Todo esto permite al profesorado asumir un papel más activo en conjunto con el estudiantado.

La automatización de tareas repetitivas, en este contexto, no solo representa una mejora pragmática en la eficiencia operativa, sino que también facilita un cambio paradigmático en la dinámica educativa. Al permitir que la IA se encargue de las tareas administrativas rutinarias, se allana el camino para una pedagogía más centrada en el estudiantado, donde el profesorado puede dedicar su experiencia y atención a aspectos más estratégicos y personalizados del aprendizaje. Este enfoque, además de sustentar la calidad del proceso educativo, subraya la importancia de la integración equitativa y ética de la inteligencia artificial en el ámbito académico.

5.4. Mejora la retroalimentación y el seguimiento

La realimentación de parte de la docencia en los procesos de aprendizaje del estudiantado son fundamentales, ya que permite identificar oportunidades de mejora y el error es visto como parte del desarrollo educativo. Según Puig (2020), una retroalimentación efectiva debe ser centrada en la tarea, fomentando un ambiente positivo de aprendizaje, abordando los errores de manera individual, utilizando un lenguaje constructivo y limitar las calificaciones a momentos adecuados. Esto contribuye a un aprendizaje más efectivo y a un desarrollo de habilidades de autorregulación por parte del estudiantado. Desde esta perspectiva, la IA se convierte en una herramienta que, al ser alimentada con instrucciones o *prompts* específicos y bien formulados por el profesorado, facilita la creación de comentarios más detallados y personalizados sobre los trabajos del estudiantado. La precisión y enfoque de estas indicaciones permiten que la IA ofrezca retroalimentación que complementa la labor docente y responde a las necesidades particulares de cada estudiante, dando así un seguimiento continuo de su progreso, lo que facilita la identificación temprana de problemas y la implementación de intervenciones individualizadas y colectivas.

La retroalimentación centrada en la tarea, como propone Puig (2020), contribuye al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje al enfocarse en los aspectos específicos del desempeño estudiantil, permitiendo que el estudiantado comprenda sus fortalezas y debilidades. Además, al abordar los errores de manera individual y emplear un lenguaje constructivo, se crea un ambiente positivo que favorece la autorreflexión y el crecimiento. Por ende, el uso de la IA por parte de la docencia amplifica este impacto al proporcionar un seguimiento detallado y oportuno, permitiendo al profesorado generar comentarios personalizados de forma continua y en tiempo real. Esto facilita que cada estudiante reciba orientación precisa sobre cómo mejorar, al mismo tiempo que permite que la docencia logre optimizar sus labores en el acompañamiento pedagógico.

5.5. Facilita la inclusión y la diversidad

La inclusión de la diversidad y la IA en los entornos de aprendizaje de la educación superior responde a las transformaciones significativas en cómo las personas acceden y participan en los procesos educativos en la era digital actual (Briceño, 2024). Al adaptar el contenido y las estrategias educativas, la IA facilita una experiencia de aprendizaje personalizada que se ajusta tanto a las preferencias como a las limitaciones individuales, promoviendo así un entorno inclusivo y accesible en el aula.

Además, la IA ofrece una herramienta de consulta para el profesorado, ya que colabora en proporcionar recomendaciones prácticas para abordar la diversidad funcional en los procesos de

enseñanza. Esto permite el diseño de actividades de aprendizaje variadas, adoptando una perspectiva integradora que reconoce y valora la diversidad dentro de los contextos universitarios. Así, la IA no solo amplía el alcance de la mediación pedagógica, sino que también contribuye a un ambiente educativo más equitativo, en el que cada estudiante tiene mayores oportunidades de participación y desarrollo. Es importante destacar que la integración de la inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje y enseñanza debe ser realizada de manera ética y responsable, teniendo en cuenta aspectos como la privacidad y la seguridad del estudiantado y complementando la interacción y el apoyo de la docencia universitaria en el proceso educativo (Vera, 2023).

La IA, como pareja pedagógica, aporta diversos beneficios para la docencia universitaria. Desde la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la identificación de necesidades del estudiantado, hasta la personalización en la mediación pedagógica, la IA se presenta como una herramienta de asistencia para el profesorado, transformando tanto los enfoques de la enseñanza como las experiencias de aprendizaje en los contextos actuales.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En conclusión, en la actual Era Digital, las tecnologías emergentes contribuyen significativamente a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, al reconocer que la educación es un proceso dinámico y continuo que trasciende la mera adquisición de conocimientos. En este contexto, la IA se destaca como una herramienta prometedora en educación, ya que sus sistemas pueden adaptarse para ofrecer un aprendizaje personalizado que se ajuste a las necesidades e intereses tanto del profesorado como del estudiantado (García-Peña et al., 2020).

Dentro de las ventajas en el ámbito educativo, se resalta cómo el profesorado, en trabajo conjunto con la IA, transforma los procesos de enseñanza y aprendizaje al personalizar la educación y optimizar procesos administrativos, al mismo tiempo que mejora los canales de comunicación y proporciona nuevas formas de interacción entre estudiantes y docentes. En la planificación de cursos, permite adaptar el contenido a las necesidades individuales y facilita la evaluación instantánea. La adopción de la IA en el ámbito educativo requiere un enfoque precavido; el profesorado debe ser consciente de su gran potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también de la importancia de integrarla con objetivos bien definidos y de forma responsable.

Por otra parte, la pareja pedagógica representa una estrategia inclusiva de co-enseñanza que implica la colaboración activa de dos o más docentes. Esta colaboración se caracteriza por la reflexión conjunta sobre la práctica pedagógica, facilitada por la observación mutua y el diálogo. Incluye la adaptación de estrategias, ejecución conjunta de actividades y la implementación de intervenciones personalizadas. En ese sentido, la IA, al recibir comandos específicos del profesorado, puede actuar como una pareja pedagógica que brinda retroalimentación continua al estudiantado. Es decir, mediante las indicaciones precisas de la docencia, la IA puede generar comentarios detallados que ayudan a cada estudiante a identificar sus errores como oportunidades de mejora. Esta colaboración permite al profesorado aprovechar la capacidad de la IA para analizar patrones y responder de manera oportuna y adaptada, fomentando un ciclo de aprendizaje en el que la retroalimentación constante impulsa el desarrollo y refuerza el proceso

de aprendizaje activo y personalizado. De esta forma, se logra crear ambientes donde el alumnado se siente seguro al cometer errores y llega a comprender que estos son parte del proceso de aprendizaje (Puig, 2020). En este sentido la IA se convierte en una pareja pedagógica para la docencia y una tutoría para el proceso de aprendizaje del estudiantado, ya que puede realizar consultas y verificar lo aprendido.

La comprensión compartida de las prácticas docentes se facilita mediante el diálogo, lo que permite identificar áreas de mejora. La colaboración, principio fundamental de la pareja pedagógica, promueve un aprendizaje conjunto entre profesionales, enriquece el desarrollo profesional mediante el intercambio de experiencias y conocimientos. Tener una pareja pedagógica como herramienta formativa estimula la colaboración, el examen crítico, la reflexión teórica y la exploración de innovadoras prácticas en la enseñanza universitaria (García y Jiménez, 2018). La colaboración potencia las fortalezas individuales y colectivas para crear un entorno de aprendizaje adaptado y enriquecido, que aborda las diversas necesidades de los estudiantes. Este enfoque también se aplica entre estudiantes, generando dinámicas que refuerzan el aprendizaje mutuo, fomentan habilidades sociales y brindan apoyo entre pares.

En este contexto, la IA emerge como una herramienta colaborativa con un gran potencial para mejorar la comprensión compartida de las prácticas docentes, ya que permite recopilar, analizar y generar datos que facilitan la reflexión y el ajuste de estrategias pedagógicas. Además, promueve el desarrollo académico y profesional continuo, tanto para docentes como para estudiantes, al ofrecer medios que apoyan el intercambio de recursos, estrategias y mejores prácticas.

Por ende, en la educación actual, la IA se empieza a posicionar como un asistente académico que, bajo la guía adecuada del profesorado, se convierte en una “pareja pedagógica” que colabora estrechamente con docentes y estudiantes. Esta interacción permite generar experiencias de aprendizaje personalizadas e innovadoras, alineadas con los objetivos educativos y las necesidades individuales del estudiantado. Este enfoque representa un cambio significativo en la planificación didáctica y la interacción en los espacios de aprendizaje. Para la docencia, la IA actúa como una aliada valiosa al aportar apoyo en diversas dimensiones educativas, mientras que para el estudiantado, representa un acceso más personalizado y adaptativo al aprendizaje, fomentando el empoderamiento y la proactividad en el proceso educativo. Para el estudiantado, la misma les genera mayor control, compromiso y proactividad en su propio aprendizaje desde la interacción con experiencias personalizadas y motivadoras.

Entre los beneficios de incluir la IA como pareja pedagógica en los procesos metodológicos que llevan a cabo docentes universitarios, se encuentran el diálogo entre ser humano e IA, guiado por la instrucción precisa que el profesorado o el estudiantado proporcionan, permite lograr una planificación pedagógica más efectiva. Este proceso optimiza la colaboración de la IA con el docente en la creación de entornos de aprendizaje diversos y enriquecedores. De este modo, la IA se convierte en una herramienta para reflexionar, compartir, diseñar y construir experiencias educativas adaptadas tanto a las áreas de formación universitaria como a las necesidades específicas del estudiantado. Además, la implementación de estas tecnologías implica el fomento de una educación digital éticamente responsable, inclusiva y de alta calidad (Sandoval, 2018), que busca mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiantado. Esto se traduce en una enseñanza, que reconoce la diversidad presente en el entorno educativo, al tiempo que optimiza los procesos

de gestión educativa en el aula. De esta manera, se promueve un enfoque docente centrado en guiar y orientar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

La incorporación de la IAG en la educación como una verdadera pareja pedagógica, aunque ofrece ventajas sustanciales, plantea también desafíos significativos que se deben abordar con atención. Aunque existen preocupaciones sobre la falta de empatía y conexión humana inherente a la IA, la ausencia de valores éticos y morales así como la limitación en adaptarse a las necesidades únicas de cada estudiante, es crucial reconocer que la colaboración entre la tecnología y docentes y/o estudiantado puede superar estos obstáculos. Para ello, se requieren enfoques estratégicos que fomenten una interacción personalizada y respetuosa mediante una planificación detallada de forma que la IA sea un recurso significativo para potenciar los procesos educativos y facilitar en sus participantes el logro de su máximo desarrollo (Fernández, 2023). En este contexto, el rol del profesorado es indispensable, ya que la calidad de la retroalimentación proporcionada por la IA depende en gran medida de cómo se la alimente y del tipo de *prompts* que se generen. Con una orientación adecuada, la docencia puede ayudar a limitar sesgos, reforzar valores esenciales, y garantizar que, con la IA, promueva un aprendizaje inclusivo, ético y centrado en el estudiante.

La formación continua y el desarrollo profesional y académico de docentes y estudiantes en el uso de la IA son fundamentales para maximizar su potencial positivo y mitigar preocupaciones. Así, aunque la IA puede ser una pareja pedagógica valiosa, se destaca la importancia de abordar su integración con equilibrio, reconociendo que no puede reemplazar la conexión humana única entre docente y estudiante, y que la empatía y la creatividad son elementos esenciales en la educación que la IA aún no puede replicar por completo.

REFERENCIAS

- Aparicio, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217-229. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>
- Beltramo, L. (2014). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, (7). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i7.16>
- Bibliotecas UC. (15 de diciembre de 2023) *Inteligencia artificial: usar la información correctamente - Guías temáticas*. <https://guiastematicas.bibliotecas.uc.cl/ia>
- Briceño, C. E. (2024). Diversidad cultural en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior en Sao Paulo: estudio cuantitativo correlacional sobre la integración efectiva empleando inteligencia artificial. *Revista Educación*, 48(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58218>
- Del Río, X. (16 de diciembre de 2022). *La Inteligencia Artificial, una tecnología clave para optimizar la atención de usuarios en los Contact Centers*. Interempresas. <https://www.interempresas.net/TIC/Articulos/447147-Inteligencia-Artificial-tecnologia-clave-optimizar-atencion-usuarios-Contact-Centers.html>
- Díaz, V. (2016). Didáctica y prácticas en posgrado: una aproximación teórica. *Revista UNIMAR*, 34(1), pp. 71-85. <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/viewFile/1135/pdf>

- Eager, B., & Brunton, R. (2023). Prompting higher education towards AI-augmented teaching and learning practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(5). <https://doi.org/10.53761/1.20.5.02>
- Fernández, M. R. (2023). *La Inteligencia Artificial en Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Escriba. Escuela de Editores
- Galileo Universidad. (s.f.). Potenciando la educación con Inteligencia Artificial: Guía de buenas prácticas para docentes. <https://www.galileo.edu/page/wp-content/uploads/2023/09/Potenciando-la-educacion-con-Inteligencia-Artificial-Guia-de-buenas-practicas-para-docentes.pdf>
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B., & Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 648-666. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1421>
- García, M., & Jiménez, S. (2018, noviembre). *La experiencia del trabajo en pareja pedagógica entre docentes universitarios de diferentes disciplinas: un dispositivo para la reflexión de la propia praxis*. Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Portoalegre, Brasil. <https://www.aidu-asociacion.org/la-experiencia-del-trabajo-en-pareja-pedagogica-entre-docentes-universitarios-de-diferentes-disciplinas-un-dispositivo-para-la-reflexion-de-la-propia-praxis/>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning
- Jian, M. J. K. O. (2023). Personalized learning through AI. *Advances in Engineering Innovation*, 5, 16-19. <https://www.ewadirect.com/journal/aei/article/view/9468>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education. https://www.researchgate.net/publication/299561597_Intelligence_Unleashed_An_argument_for_AI_in_Education
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Prado, A. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizaje para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(1), 4-20. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Puig, N. S. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Alienta. https://proassetspdl.com.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxiu/40/39307_Inteligencia_artificial.pdf
- Sandoval, E. (2018). Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas ¿reales o futuras?. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 155-171. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/626>
- Obregón L. A., Onofre, C. Y., & Pareja, E. J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*, 8(3), 342-354. <https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/871>

- UNESCO. (2019). *La Inteligencia Artificial en la Educación*. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades. *Revista electrónica transformar, Volumen 4(1)*, 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Vera-Rubio, P. E., Quishpe-Salcán, A. C., Bonilla, G. P., & Campos-Yedra H. M. (2023). La inteligencia artificial en la educación superior: un enfoque transformador. *Polo del Conocimiento*, 8(11), 67-80. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6193>

Apuntes breves sobre el debate actual en Europa en torno a la didáctica

Brief Notes on the Current Debate on Didactics in Europe

Elena Ramírez Orellana*, Jorge Martín-Domínguez**, Inés Rodríguez Martín*** e Inmaculada Martín Sánchez****

Recibido: 1 de enero de 2023 Aceptado: 14 de abril de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Ramírez Orellana, E., Martín-Domínguez, J., Rodríguez Martín, I., y Martín Sánchez, I. (2025). Apuntes breves sobre el debate actual en Europa en torno a la didáctica. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 41-52.

<https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.18019>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.18019>

RESUMEN

El trabajo que se presenta pretende llamar la atención sobre el actual debate que en Europa está recuperando algunas ideas en torno a la didáctica como disciplina y ámbito de estudio e investigación que habían sido relegadas en el último cuarto del siglo XX por asuntos más relacionados con el currículum, la teoría del currículum o el diseño curricular. Se resumen las ideas más relevantes que caracterizan el debate, incidiendo en la evolución de las tesis originales del triángulo didáctico de profesor-alumno-contenido, hacia el concepto de transformación didáctica del contenido que ha actualizado el trabajo de Young y Muller con la irrupción del diálogo en torno al concepto de Powerful Knowledge y la incidencia en campos disciplinares de las didácticas específicas. Asimismo, se subraya la intención de hacer confluír los aspectos más destacados de la tradición didáctica europea y de los estudios del currículum a través de la reivindicación que ambos campos disciplinares hacen de la dimensión de la práctica educativa como el núcleo central de interés. Se esbozan, asimismo, algunas cuestiones que acompañan a la reivindicación de la práctica como objeto de estudio e investigación de la didáctica, enriqueciendo la visión normativa de la didáctica con una perspectiva de indagación e investigación nada habituales en las concepciones más tradicionales de la didáctica desde el ámbito europeo.

Palabras clave: didáctica; contenido didáctico; práctica educativa; currículum

ABSTRACT

This paper aims to draw attention to the current debate in Europe that is recovering some ideas about didactics as a discipline and field of study and research that had been relegated in the last quarter of the 20th century to issues more related to the curriculum, curriculum theory or curriculum design. The most relevant ideas that characterise the debate are summarised, with emphasis on the evolution of the original thesis of the didactic triangle of teacher-student-content, towards the concept of didactic transformation of content that has updated the work of Young and Muller with the irruption of the dialogue around the concept of Powerful Knowledge and the impact on disciplinary fields of specific didactics. It also underlines the intention to bring together the most salient aspects of the European didactic tradition and curriculum studies through the claim that both disciplinary fields make of the dimension of educational practice as the central core of interest. It also outlines some questions that accompany the claim of practice as an object of study and research in didactics, enriching the normative vision of didactics with a perspective of enquiry and research that is not common in the more traditional conceptions of didactics from the European sphere.

Keywords: didactic; didactic content; educational practice; curriculum



*E. Ramírez Orellana

[0000-0003-2903-0070](https://orcid.org/0000-0003-2903-0070)

Universidad de Salamanca (España)

ero@usal.es

**J. Martín-Domínguez

[0000-0003-3439-3319](https://orcid.org/0000-0003-3439-3319)

Universidad de Salamanca (España)

jorgemd@usal.es

***I. Rodríguez Martín

[0000-0002-9476-0347](https://orcid.org/0000-0002-9476-0347)

Universidad de Salamanca (España)

inesr@usal.es

****I. Martín Sánchez

[0000-0002-4918-4459](https://orcid.org/0000-0002-4918-4459)

Universidad de Salamanca (España)

inmar@usal.es



INTRODUCCIÓN

Lo que se presenta en este trabajo pretende llamar la atención sobre el actual debate que en Europa está recuperando algunas ideas en torno a la didáctica como disciplina y ámbito de estudio e investigación que habían sido relegadas en el último cuarto del siglo anterior por asuntos más relacionados con el currículum, la teoría del currículum o el diseño curricular. Esta recuperación de la visión más europea de la didáctica está utilizando como foros de discusión algunas revistas académicas, entre ellas y de forma especialmente significativa, *Journal of Curriculum Studies*, pero también la revista del Instituto de Educación de Londres, *London Review of Education* o la revista *The Curriculum Journal*, y año tras año los congresos de ECER (*European Conference on Educational Research*), que organiza la EERA (*European Educational Research Association*).

El contenido del trabajo, por tanto, intenta situar el debate en los presupuestos más relevantes que lo caracterizan, tratando de hacerlo confluir en su parte final en los elementos comunes compartidos por esta actualización del concepto de Didáctica con el campo de los estudios sobre el currículum. Asimismo, se incorporan algunos apuntes relacionados con líneas de investigación que se están desarrollando y reivindicando, especialmente en el ámbito europeo, dentro del marco de recuperación de esta perspectiva de la Didáctica Europea.

1. PRESUPUESTOS DE PARTIDA EN TORNO A LA DIDÁCTICA COMO ÁMBITO DE ESTUDIO

La Didáctica como disciplina ocupada en la generación de conocimiento en torno a un fenómeno de la realidad, la enseñanza, ha sufrido numerosos vaivenes académicos vinculados, en cierta medida, a las tradiciones de pensamiento desde las que se ha abordado la explicación de la realidad de la enseñanza y de la educación en general. Con objeto de ir perfilando la disciplina de la Didáctica, comenzaremos describiendo una de las dicotomías que contribuyen a explicar la configuración del pensamiento didáctico en el mundo académico.

1.1. Los orígenes de la construcción del conocimiento pedagógico desde el enfoque Anglo-Americano y desde el enfoque Europeo

En la construcción del conocimiento pedagógico desde el enfoque anglo-americano está prácticamente ausente la idea de la educación como una disciplina académica con su propia entidad. Por el contrario, los estudios sobre la educación se construyen de forma interdisciplinar, apoyándose en la contribución de cuatro campos disciplinares fundamentales: filosofía, historia, psicología y sociología. La reflexión que al respecto aporta Hirst (1966) ofrece una explicación sistemática a esta particular configuración del estudio de la educación. Según Hirst la teoría educativa en su más amplio sentido no tiene que ver simplemente con la elaboración de un modelo científico sino más bien con la creación de principios justificados racionalmente de lo que se debería hacer en un área que se caracteriza sobre todo por ser una actividad práctica. Ahora bien, esos principios a los que Hirst alude se generan desde las disciplinas fundamentales que contribuyen a la construcción de los estudios sobre la educación, de ahí que se niegue la autonomía disciplinar de una supuesta teoría de la educación. Estamos, por tanto, no ante una disciplina, sino ante un campo de estudio, la educación, que utiliza formas de pensamiento psicológicas, filosóficas, históricas o sociológicas para explicar los problemas del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Frente a este desarrollo del pensamiento educativo en el área anglo-americana, en el enfoque europeo, especialmente en el área de influencia alemana, la Pedagogía constituye una disciplina autónoma como tal y dentro de ella la Didáctica tiene una entidad suficientemente definida por sí misma. Hasta al menos los comienzos del siglo XX esta corriente europea señalaba como preocupaciones centrales de la práctica de la educación las cuestiones sobre las formas más valiosas de educar, tanto en términos de medios como de fines de la educación. Y hasta principios del siglo XX, el trabajo dentro de esta tradición se caracteriza por la aspiración a formular fines educativos universalmente válidos. A partir de las primeras décadas de siglo XX y a raíz de los trabajos de Wilhelm Dilthey esta aspiración se matiza y aunque permanezca el sentido normativo de la disciplina, se entiende que dichos fines son siempre relativos y vinculados a configuraciones socio-históricas particulares. Como König señala (1975; citado en Biesta, 2011), para Dilthey la Pedagogía es una disciplina normativa, con una estructura hermenéutica e interpretativa, orientada a la clarificación de los objetivos y fines implícitos en prácticas educativas particulares. La Pedagogía, y dentro de ella la Didáctica, adopta como tarea principal la clarificación de la práctica educativa con la intención de contribuir a su mejora, lo cual implica su análisis y comprensión, con objeto de proponer la “mejor” forma de actuar en las situaciones particulares. Desde este punto de vista la Pedagogía se constituye en una disciplina académica no dependiente de otras áreas como la Psicología, la Filosofía o la Sociología. Por tanto, estas últimas disciplinas pueden estudiar los procesos y las prácticas educativas desde sus propias visiones, pero carecen de los recursos para captar la realidad de la educación como una realidad educativa.

Esta dicotomía en las tradiciones de pensamiento desde la que se ha abordado la explicación de la realidad de la enseñanza y de la educación en general, explican en buena medida que la configuración de lo que constituye la Didáctica como disciplina académica se haya vinculado con mucha más fortaleza al enfoque europeo, aunque como más tarde se abordará, la evolución de los estudios sobre el currículum (más ligados al área anglosajona) ofrece oportunidades importantes para establecer profundas conexiones entre el enfoque europeo respecto de la Didáctica y el enfoque angloamericano que acabamos de describir.

A continuación, por tanto, ofrecemos un relato del sentido y evolución de la Didáctica como disciplina con entidad, situándolo sobre todo dentro de la tradición europea de reflexión sobre la educación.

1.2. La Didáctica: su sentido y evolución como disciplina académica

El origen primigenio de la Didáctica se remontaría a la primera formulación del didacta Comenio (1648/2005) quien definió la unidad fundamental didáctica, como una entidad con tres ejes, enseñar, aprender y conocer. Lo que en otros términos coincide con el triángulo didáctico clásico de profesor-alumno-contenido (Hudson, 2002). En su origen Comenio define a la didáctica como la “ciencia y el arte de enseñar” y la preocupación original del campo se localizó en el cómo de la situación, es decir en el método; de esta manera la tarea secular de la Didáctica fue desarrollar estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los alumnos. El método concebido como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Asimismo, según Bolívar (2003):

“desde sus primeras sistematizaciones (F. Herbart, O. Willmann, E. Weniger, W. Klafki), la Didáctica quiso ser una teoría de los contenidos de formación (el concepto de Bildung en la Didáctica alemana), además de planificación y actuación docente”. (p. 9)

Como parte central de la Pedagogía, en la tradición alemana, la Didáctica aporta un cuerpo de pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje y una forma distintiva de construir teoría desde lo didáctico. Es práctico en el sentido de que está directamente ligado a asuntos prácticos (por ejemplo, la planificación de los temas). Enseñar es una acción deliberada que exige un pensamiento didáctico sobre cuestiones respecto del qué, el porqué y el cómo a la luz de alumnos concretos dentro de un contexto de enseñanza específico. La primera tarea de teorización tiene que ver con desarrollar conjuntos de categorías y estructuras o modelos que puedan dotar de guías y directrices sobre el trabajo de los docentes hacia el progreso de la educación —es decir, hacia la idea de Bildung. Así, la acción de enseñar se contempla como un “encuentro fructífero” de los alumnos con los contenidos, mediados por un profesor y orientados hacia el concepto de Bildung (entendido como el proceso de desarrollar la individualidad a través del aprendizaje). Esta imagen de la enseñanza, que es intensamente educativa, se enraíza en la noción de educación de Herbart (Hoppmann, 2007). La construcción teórica en la Didáctica tiene que ver con cómo una visión educativa de la enseñanza se traduce y se actualiza en el aula, tal como aparece ejemplificado en el modelo de Klafki de preparación de las lecciones, del contenido de enseñanza (Deng, 2021). Se trata de un procedimiento en cinco pasos de cuestiones que Klafki (2000) formuló como guía para ayudar a los docentes en la preparación de las lecciones:

- (1) ¿Este contenido qué aspectos de la realidad ejemplifica para el alumno y cómo amplía su sentido general de esa realidad? ¿A qué fenómeno básico o principio fundamental, a qué ley, criterio, problema, técnica o actitud puede apelarse si se trata este contenido como un “ejemplo”?
- (2) ¿Qué importancia tiene el contenido en cuestión, o la experiencia, conocimiento, capacidad o habilidad para que se adquiriera a través de este tema, respecto de lo que ya conocen o tienen en mente los alumnos de clase? ¿Qué importancia debería tener desde un punto de vista pedagógico?
- (3) ¿Cuál es la importancia del tema para el futuro de mis alumnos?
- (4) ¿Cómo está estructurado el contenido? (que ya ha sido analizado desde una perspectiva específicamente pedagógica en las cuestiones 1, 2 y 3).
- (5) ¿Cuáles son los fenómenos, casos, situaciones, experimentos, personas, elementos estéticos, etc, en función de los cuales la estructura del contenido que voy a tratar puede llegar a ser interesante, estimulante, comprensible o vivenciado para los alumnos en el momento de desarrollo en el que se encuentran como grupo? (pp. 151-157)

De cualquier forma, esta manera de entender la teorización, aunque trata a la práctica como un punto de partida esencial, no se alimenta en principio por la investigación empírica (Biesta, 2011), se trata más de propuestas normativas de acción (Bolívar, 2003).

Relacionada con la tradición alemana en torno a la naturaleza de la Didáctica, podríamos también situar la tradición francesa sobre la “Didáctica de las disciplinas” que Chevallard (2007)

denomina Teoría Antropológica de la Didáctica. Chevallard afirma que en el triángulo clásico didáctico de profesor-alumno-contenido, el contenido, el conocimiento, es un elemento protagonista. Se trata de un conocimiento que se construye y se transforma en el proceso que él denomina “transposición”. En su teoría de la “transposición didáctica”, el conocimiento se convierte en una realidad cambiante, que se adapta a su hábitat institucional donde ocupa un nicho más o menos amplio. Y ese conocimiento no se identifica con el saber académico, en la transposición didáctica el saber académico pasa a ser saber enseñado (Bolívar 2005). Una de las conclusiones del enfoque de Chevallard sobre la dinámica social del conocimiento es que la descripción clásica de alumno-profesor-conocimiento que se enseña y se aprende es insuficiente. Detrás de las personas y del conocimiento aparecen las instituciones, que se relacionan a la luz de una dialéctica entre ambas. Las personas hacen las instituciones, que, asimismo, hacen a las personas. De cualquier manera, las instituciones surgen primero, lo cual nos refiere a la relación simbiótica entre Didáctica y Organización Escolar.

Desde el enfoque de Chevallard la Didáctica sería el estudio científico (y el conocimiento que resulta como consecuencia de ello) de las innumerables acciones que se llevan a cabo para provocar (o impedir) la difusión de distintos cuerpos de conocimiento en diversas instituciones. Como tal, entonces la actividad didáctica supone un proceso de construcción propio.

De lo que venimos explicando hasta ahora, resulta bastante evidente el papel central que los profesores tienen en la acción didáctica. La Didáctica establece un marco de interpretación que sitúa al profesor en el núcleo central de los procesos de enseñanza. Además, lleva implícito un modelo para que los profesores reflexionen sobre las cuestiones más básicas respecto al cómo, al qué y al porqué de su labor profesional. Los asuntos relacionados con la competencia del profesor, no sólo en relación a los contenidos, también respecto a la interacción con el alumnado y con la institución, acaparan el interés de la reflexión desde estas ideas que acabamos de explicar respecto del sentido y la evolución de la Didáctica.

En otro orden de cosas, como indica Bolívar (2003) situar toda esta evolución en el ámbito académico español resulta complicado:

“porque nuestra tradición teórica en Didáctica ha sido débil. Hasta los años setenta, en que se genera toda la literatura sobre programación que, sin saberlo, ya era curricular; la Didáctica no alcanzó una teorización propia y, en este caso, se redujo la Didáctica al carácter instrumental de metodología, abocándola a una orientación tecnológica y privándola —en gran medida— de un discurso propio”. (p. 23)

A partir de los años 80, en España se introduce, en una estrategia “top down”, desde la administración educativa todo el discurso y la corriente de pensamiento sobre el currículum de corte anglosajón que pasamos a continuación a describir y que replantea de forma importante todo el discurso didáctico, aunque como algunos expertos apuntan (Bolívar 2003, Deng 2021) se pueden buscar elementos que permiten establecer una intersección común entre la Didáctica y los estudios del currículum desde la idea de la enseñanza como actividad práctica.

1.3. La tradición Anglo-Americana de los estudios sobre el Currículum

Lo primero que desearíamos poner de relieve al abordar este epígrafe es que los estudios sobre el currículum se caracterizan por ser una disciplina de carácter práctico que se ocupa de forma principal de la práctica para la mejora de la educación (planificación del currículum, desarrollo del currículum, currículum en la práctica o enseñanza en el aula). Además, esa práctica y el proceso interno de la escolarización constituyen el punto de partida esencial para el trabajo de teorización sobre el currículum. En este sentido tanto la Didáctica como los estudios sobre el currículum constituyen ámbitos de reflexión académicos con elementos compartidos, tesis que intentaremos explicar como conclusión de esta disertación.

El origen de la tradición curricular se enclava geográficamente sobre todo en Estados Unidos. Según Westbury (2000), la idea dominante en esa tradición fue sobre todo organizativa. Eso significa que se hacía hincapié de forma importante sobre las tareas asociadas a la construcción de los sistemas escolares. Estos sistemas tienen un currículum como documento de referencia, como elemento central de toda su estructura organizativa. En el currículum aparece la selección de contenidos y los métodos que sirven para guiar, dirigir o controlar las rutinas de trabajo en el aula de un centro escolar, o del sistema escolar en su totalidad.

Los primeros teóricos del currículum, como Bobbitt (1918), quienes aplicaron los planteamientos de FW Taylor de gestión científica para la mejora de la productividad en la industria, confiaban en que dichos planteamientos podrían aplicarse con éxito en las escuelas (Guarro Pallás, 1991). Las metas de la escuela —en otras palabras “lo que se tenía que aprender”— se daba por hecho, y el currículum se entendió como la enseñanza (instruction) y la organización eficiente de los recursos de enseñanza. Estos primeros teóricos del currículum y los que continuaron como Tyler y Taba entendían la enseñanza de una forma altamente prescriptiva (Young, 2013).

Como resultado de la influencia de lo que constituyó el núcleo duro del enfoque de gestión industrial aplicado a la concepción y el desarrollo del currículum, se afianzó una idea del currículum apoyada en el control y la evaluación del sistema educativo. Las tecnologías para la elaboración del currículum, para el diseño de objetivos de conducta, el desarrollo de test estandarizados y la evaluación del currículum se asociaron a este enfoque curricular. Se asumía que es posible especificar un conjunto de procedimientos racionalmente ordenados mediante los cuales implantar los currículos para un sistema escolar, regional o local (Westbury, 2000).

De esta manera se delimitaron los temas fundamentales que conformaron los estudios del currículum en América. Como Deng (2018, p. 4) afirma, el objetivo prioritario era ofrecer un “servicio a los prácticos” de asesoramiento y guía. La práctica del currículum (desarrollo del currículum, implementación y evaluación) tenía un carácter tecnológico y racional. Lo tecnológico se sustentaba en una serie de procedimientos contrastados para la definición de los objetivos, la selección del contenido, la organización y la evaluación. Lo racional implicaba el empleo de modelos y estructuras basadas en la investigación y el análisis científico. Desde este punto de vista, la teorización curricular se dirige hacia el desarrollo de modelos y marcos que pudieran guiar la práctica curricular basándose en la experiencia escolar y la investigación científica. Por tanto, la teorización curricular tenía que ver en si misma con la práctica del mundo real de las escuelas y las aulas.

Frente a esta idea de currículum, Schwab (1973, 1978) introduce lo que posteriormente se ha denominado el enfoque práctico en el pensamiento curricular. Desde el punto de vista de este autor, elaborar el currículum es una práctica que pretende poner en contacto a los alumnos con el conocimiento. Schwab afirmaba que era imposible contribuir de forma significativa al progreso de la educación si se continuaba trabajando a través de los métodos y principios del enfoque racionalista y tecnológico. Desde el punto de vista de Schwab, todo el desarrollo curricular previo no se había traducido en avances sólidos para la práctica curricular. Se trataba de crear un nuevo lenguaje para el currículum y su propuesta gira en torno al lenguaje de la deliberación (Moreno Olmedilla, 1991). Él entiende que el currículum es una actividad política y social que exige la formulación de juicios y la acción, es una ciencia práctica que no busca solo la comprensión, sino el logro del bien común. La tarea de elaborar la planificación del currículum desde los enfoques deliberativos tiene en cuenta cuatro elementos —el contenido, el alumno que aprende, el profesor y el entorno— en igual medida. El proceso de deliberación comienza cuando cada miembro del grupo descubre los valores, preocupaciones e intenciones de los otros miembros y la relevancia de los mismos para la planificación del currículum. A partir de aquí se establece una plataforma para traducir esta fusión en material académico. Este proceso es invocado por este autor para que los docentes y los administradores escolares lo pongan en práctica en sus centros. Dentro de la perspectiva práctica podemos referirnos a Stenhouse (1985) y a su trabajo con profesores de secundaria en la Universidad de East Anglia (Gran Bretaña) que dan un giro en la concepción del currículum, en el sentido que propone Schwab, pasando de una teorización desvinculada de la práctica, a una relación teórico-práctica que configura el currículum desde la reflexión de la experiencia, del trabajo en el aula (Clemente, 2010).

Por último, han ido apareciendo otras líneas de pensamiento en torno a la idea de currículum dentro del denominado movimiento de reconceptualización curricular. De acuerdo con el movimiento de reconceptualización curricular, la teorización curricular contemporánea nunca más se enfocaría a desarrollar marcos conceptuales para diseñar el currículum sobre la base empírica de la realidad del proceso de escolarización. Se pierde el interés en las aulas y cada vez más ese interés se sustituye por las implicaciones sociales y políticas del currículum como una fábrica social. De esta manera, el pensamiento sobre el currículum se orientaría hacia el desarrollo de una sofisticada interpretación de las “experiencias educativas” sostenidas sobre una amplia base de fuentes teóricas como el Marxismo o neo-Marxismo, postmodernismo, post estructuralismo, postcolonialismo y feminismo. Aunque este movimiento argumenta de forma interesante sobre el ejercicio del poder, la dominación y la exclusión dentro de las instituciones y la sociedad, está muy limitado sobre lo que puede ofrecer como teorización educativa para los prácticos de la educación, en términos de disponer de una teoría de la educación significativa, aplicable y práctica que ofrezca guías a los profesores para responder a las cuestiones nucleares del currículum, la pedagogía y la evaluación (Hordern et al., 2021). Por tanto, tiene poco que decir sobre cómo el currículum puede contribuir a las funciones y objetivos académicos, sociales, culturales y personales de la escolarización en tanto que institución pública.

Una vez sintetizada las distintas perspectivas en torno a lo que constituirían las materias que ocupan el pensamiento curricular, nos planteamos qué aspectos de los expuestos hasta el momento vincularían el pensamiento curricular con el didáctico tal como lo venimos describiendo hasta ahora.

2. LA CONFLUENCIA DE AMBAS TRADICIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En primer lugar, ambos campos disciplinares comparten un rasgo y es su carácter intrínsecamente educativo, en el sentido de estar preocupados por cómo diversas formas de conocimiento contribuyen a la formación de los sujetos a través del cultivo de sus capacidades. Es lo que en la didáctica alemana se identifica con el concepto de *Bildung*, que aparece como un eje básico en el ámbito de la didáctica francesa y que en los estudios curriculares se concreta en el afán de elaborar propuestas curriculares para el logro del bien común, bien desde una racionalidad técnica, bien desde una práctica. Desde este punto de vista, ambos campos comparten un componente normativo que obedece a la idea de lo que debería ser la educación.

En segundo lugar, tanto en los estudios del currículum como en la idea de la didáctica europea, la práctica se erige como objeto esencial de referencia sobre el que teorizar. La práctica como lugar de encuentro entre profesor-alumno-contenido invoca asuntos tanto curriculares como didácticos. La práctica se entiende dentro de un contexto cultural de escolarización que a su vez aporta claves interpretativas para entender las soluciones y los temas que se ven afectados. Las soluciones a las cuestiones que plantean el triángulo didáctico deberían ir más allá de los clásicos modelos de organizar el contenido y el conocimiento hacia otros más innovadores basados en enfoques interdisciplinares, desarrollando métodos y medios que permitan a los alumnos descubrir la sustancia educativa del conocimiento cultivando sus capacidades en el aula. La reflexión teórica sobre la Educación, debería constituir una disciplina “práctica” en el que la teoría y la teorización se ocupen de asuntos prácticos y del mundo de la escolarización, sin perder de vista la idea de lo que debería ser la educación.

Desde los enfoques curriculares más consolidados podemos entender la práctica, por ejemplo, como un elemento clave desde el que enseñar a los alumnos las disciplinas, adoptando perspectivas centradas en la eficiencia social, centradas en el sujeto que aprende, centradas en el reconstruccionismo o, por supuesto, centradas en el conocimiento de las disciplinas escolares. Cualquiera de estas perspectivas plantean cuestiones curriculares y didácticas de carácter general y específico sobre las que reflexionar y ofrecer propuestas prácticas. Por ejemplo, la idea de que las disciplinas académicas son “poderosos” recursos culturales para lograr el objetivo de desarrollar las facultades de los alumnos a través de las disciplinas escolares recoge planteamientos curriculares y didácticos (incluidas las didácticas específicas) encaminados en la práctica a transformar el currículum en experiencias, eventos, recursos... con sentido en cada contexto de enseñanza. Exige, asimismo, que estas elaboraciones conecten con las experiencias, intereses y capacidades de los alumnos. En el caso de las didácticas específicas de manera muy especial significa analizar el proceso de transformación desde el conocimiento científico en conocimiento escolar que a su vez es enseñado a y asimilado por los alumnos (Vollmer, 2021). Se trata de abordar formas específicas de seleccionar, organizar y estructurar el contenido para satisfacer objetivos sociales, culturales, educativos, curriculares y pedagógicos en las prácticas de enseñanza.

Por supuesto, esta tarea de teorización y reflexión práctica no es posible si no se sostiene sobre la investigación empírica. Es importante también a través del análisis empírico del trabajo interno en los centros escolares o en las instituciones, ofrecer interpretaciones que permitan entender los temas culturales, organizativos e institucionales que envuelven la práctica (Doyle, 1992a, 1992b). Sin embargo, en la tradición anglo-americana lo que se presenta ahora como investigación

curricular, es investigación empírica sobre la enseñanza no muy diferente de la tradición de la psicología educativa y carece de una comprensión histórica o institucional del fenómeno de la escolarización (Hoppman, 2007), cuestión que también afecta al ámbito español (Bolívar, 2003). Y como ya hemos señalado en párrafos anteriores, la tradición europea no se alimenta en principio por la investigación empírica (Biesta, 2011), se trata más de propuestas normativas de acción (Bolívar, 2003).

En cualquier caso, en los últimos años esta característica que acabamos de señalar respecto de que la disciplina de la didáctica europea no se alimenta de la investigación empírica, está siendo apartada puesto que, en el marco de una concepción de didáctica europea, se han desarrollado y se están desarrollando numerosos proyectos e investigaciones ocupadas de la práctica. Cabe citar, entre otros muchos, trabajos desde el ámbito escandinavo como los referidos a la idea de Competencia Digital Profesional Docente de autores como Engen et al. (2018), Gudmundsdottir y Hatlevik (2018), Kjellsdotter (2020); otros tantos preocupados en los mecanismos implicados en la planificación de la acción en las prácticas, Zaragoza et al. (2023), König et al. (2020) y de forma especial en la investigación sobre asuntos relacionados con las didácticas específicas que han surgido desde las reflexiones de figuras tan importantes como Deng (2021), Gericke et al. (2018), Hordern (2021), Vollmer (2021), así como las reflexiones y el debate didáctico del constructo Powerful Knowledge (Young y Muller 2013). Hay en todos estos trabajos una intención clara de alejarse de planteamientos enfocados a buscar explicaciones causales centradas en los resultados porque entienden que es preciso abordar la complejidad, los matices y los propósitos más profundos de los procesos educativos (Hordern et al., 2021). Buena parte del objeto de estudio se enfoca a indagar sobre las construcciones prácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza, con objeto de ir enriqueciendo el corpus de la didáctica. Los enfoques de investigación que se reivindican para indagar sobre la práctica son variados (Saeverota y Kvam, 2019) desde la investigación acción, la investigación basada en la evidencia hasta el clásico de la investigación basada en la teoría. Asimismo, la cuestión del método de investigación empleado es importante en tanto es adecuado para obtener la información que se busca y se dirija directamente a obtener información en torno a la pregunta objeto de indagación. Por otra parte, si una pregunta de investigación o una hipótesis pueden contrastarse mediante múltiples métodos, incrementan su credibilidad científica (Webb et al., 1996). En educación es fundamental formular una variedad suficiente de tipos de preguntas y diseñar diversos tipos de métodos que se conviertan en fuente de conocimiento que pueda ser revisado y contrastado.

3. CONCLUSIONES

Este panorama de pensamiento ya fue iniciado en la disertación que Bolívar (2003) desarrolló en la Reunión del Área Didáctica y Organización Escolar, celebrada en Valencia. Su propuesta de resignificación de la Didáctica y la recomposición de la teoría curricular obedecía a planteamientos similares a los que actualmente se debaten en el marco europeo de las publicaciones académicas y reuniones científicas que citábamos al comienzo de este trabajo. De la exposición del profesor Bolívar en aquella ocasión nos interesan las propuestas que él finalmente recoge como actuaciones de futuro en relación al campo de la Didáctica y de los estudios del currículum, porque en ellas aparecen reflejados los supuestos que en este documento se han ido argumentando y que son, también, indicadores claros de las tesis actuales entre los académicos

Europeos (británicos, alemanes, escandinavos y franceses sobre todo) respecto de la necesaria reconfiguración de los estudios curriculares a la luz del enfoque más tradicional de la Didáctica Europea. Existe, por tanto, en el debate académico actual una sensibilidad en torno a lo que se podría definir como Didáctica y su relación con los estudios del currículo que avanza en la línea que hemos propuesto en este documento. Se insiste en ese debate en que las cuestiones en torno a la construcción de lo que se enseña y se aprende en los centros escolares y en las aulas son cuestiones educativas, curriculares, pedagógicas y didácticas que como tales deben abordarse, desde las herramientas teóricas de los estudios curriculares y la didáctica (Deng, 2020).

A lo largo de estas páginas, hemos ido ofreciendo una panorámica de lo que entendemos por Didáctica y las diversas perspectivas que se han ido desarrollando en torno a la disciplina. Hemos afirmado que la didáctica se ocuparía del encuentro en situación de interacción del triángulo de profesor-alumno-contenido, pero como afirma Dewey (1902/2001) “la realidad de la educación se basa en el contacto cara a cara, personal entre el profesor y los alumnos. Ahora bien, las condiciones que subyacen y regulan este contacto dominan la situación de la educación” (p. 394). Según la afirmación de Dewey la esencia de la enseñanza sería la práctica, el contacto directo de profesores y alumnos, como hemos reiterado hasta ahora, pero ello se enmarca en unas condiciones que afectan ese desarrollo. Y estas condiciones hacen referencia a lo que constituye el núcleo central del sistema escolar como, por ejemplo, la secuenciación por grados y niveles del sistema, la estructura curricular..., componentes que no pueden perderse de vista en estos apuntes para la reflexión que proponemos, pero que exceden las pretensiones del documento que presentamos.

REFERENCIAS

- Comenius J. A. (2005). *Novissima linguarum methodus*. Librairie Droz. (Trabajo original publicado 1648)
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2). 131-134. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.131>
- Clemente, M. (2010). Diseñar el currículo. Prever y Representar la acción. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 269-293). Morata.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field, *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/curriculum008619mbp>
- Bolívar, A. (2003). Didáctica y currículo. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar. Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres (Valencia, 15-16 mayo 2003). <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1190/2743>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>

- Deng, Z. (2020). *Knowledge, Content, Curriculum and Didaktik. Beyond Social Realism*. Routledge. <https://www.routledge.com/Knowledge-Content-Curriculum-and-Didaktik-Beyond-Social-Realism/Deng/p/book/9780367491413>.
- Deng, Z. (2021). Constructing 'powerful' curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887361>
- Dewey, J. (2001). The educational situation: As concerns the elementary school. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 387-403 (Trabajo original publicado 1902). <https://doi.org/10.1080/00220270010023803>
- Doyle, W. (1992a). Constructing curriculum in the classroom. En F. K. Oser, A. Dick & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new syntheses* (pp. 66-79). Jossey-Bass. https://books.google.es/books/about/Effective_and_Responsible_Teaching_7_X_1.html?id=s8ecAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Doyle, W. (1992b). Curriculum and pedagogy. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). Macmillan. https://books.google.es/books/about/Handbook_of_Research_on_Curriculum.html?id=kTYQAQAAMAAJ&redir_esc=y
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2018). Wearable technologies in the k-12 classroom across disciplinary possibilities and privacy pitfalls. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 323-341. <http://bit.ly/2Yx0aSb>
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428-444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Guarro Pallás, A. (1991). Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 99-122). <https://www.sintesis.com/data/indices/9788477387107.pdf>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hirst, P. H. (1966). Educational theory. En J. W. Tibble (Ed.), *The study of education* (pp. 29-58). Routledge and Kegan Paul. https://books.google.es/books/about/The_Study_of_Education_Edited_by_J_W_Tib.html?id=UU3vzQEACAAJ&redir_esc=y
- Hoppmann, S. (2007). Restrained teaching: The common cores of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Hordern, J. (2021). Recontextualisation and the teaching of subjects. *The Curriculum Journal*, 00, 1-15. <https://doi.org/10.1002/curj.110>
- Hordern, J., Muller, J., & Deng, Z. (2021). Towards powerful educational knowledge? Addressing the challenges facing educational foundations, curriculum theory and Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 143-152. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1891575>
- Hudson, B. (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/00220270110086975>
- Kjellsdotter, A. (2020). What matter(s)? A didactical analysis of primary school teachers' ICT integration. *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 823-839. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759144>
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation. En I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 139-159). Erlbaum.

<https://www.routledge.com/Teaching-As-A-Reflective-Practice-The-German-Didaktik-Tradition/Westbury-Hopmann-Riquarts/p/book/9781138983670>

- König, E. (1975). *Theorie der Erziehungswissenschaft*. Wilhelm Fink Verlag. <https://www.gettextbooks.com/isbn/9783770512546/>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, Ch., Fladung I., & NinaGlutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131-150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Moreno Olmedilla, J. M. (1991). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.123-144). Síntesis.
- Saeverota, H., & Kvam, V. (2019). An alternative model of researching educational practice: A pedagogic–stereoscopic point of view. *British Educational Research Journal*, 45(1). 201-218. <https://doi.org/10.1002/berj.3493>
- Schneuwly, B. & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: Exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1) 37-50. <https://doi.org/10.1177/1474904117696096>
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522. <https://doi.org/10.1086/443100>
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education* (editado por I. Westbury y N. J. Wilkof). University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3634168.html>
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R., & Sechrest, L. (1996). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Rand McNally. <https://es.scribd.com/document/469499209/Eugene-J-Webb-Donald-T-Campbell-Richard-D-Schwartz-Lee-Sechrest-Unobtrusive-Measures-Nonreactive-Research-in-the-Social-Sciences-Rand-Mcnaill>
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might Didaktik teach curriculum? En I. Westbury, S. Hopmann and K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (pp.15-40). Erlbaum. <https://www.routledge.com/Teaching-As-A-Reflective-Practice-The-German-Didaktik-Tradition/Westbury-Hopmann-Riquarts/p/book/9781138983670>
- Vollmer, H.J. (2021). Powerful educational knowledge through subject didactics and general subject didactics. Recent developments in German-speaking countries. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 229-246. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887363>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Zaragoza, A., Seidel, T. & Santagata, R. (2023). Lesson analysis and plan template: scaffolding preservice teachers' application of professional knowledge to lesson planning. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182650>

La investigación educativa en el aula: antecedentes, reflexiones y sugerencias

Educational Research in the Classroom: Background, Reflections and Suggestions

Haylen Perines*

Recibido: 7 de febrero de 2024 Aceptado: 9 de septiembre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Perines, H. (2025). La investigación educativa en el aula: antecedentes, reflexiones y sugerencias. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 53–68. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18963>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18963>

RESUMEN

Este ensayo tiene como principal objetivo profundizar en torno al concepto de investigación educativa en el aula, específicamente en el contexto no universitario. Para ello, se muestran algunos antecedentes derivados de la literatura vigente y posteriormente se realizan reflexiones respecto al tema. También se explicitan algunos de los grandes desafíos que enfrenta este tópico y finalmente se mencionan algunas sugerencias. Algunas de estas sugerencias son, por ejemplo, el desarrollo de programas de formación permanente desde una perspectiva investigativa, la creación de plataformas digitales de acceso a la investigación y el reconocimiento institucional del uso de la investigación en la práctica. Otras sugerencias, más cercanas al aula, son el establecimiento de equipos de colaboración entre profesores del mismo centro para llevar a cabo investigación-acción, la búsqueda y selección de problemas de investigación por parte del estudiantado y el uso de metodologías activas en las aulas. Entre las reflexiones finales se destaca la importancia de avanzar en el establecimiento de una cultura investigativa en la educación escolar. Esta cultura podría concretarse a través de una mejor formación inicial y permanente del profesorado en temas de investigación, con mayores apoyos, recursos y con un mayor reconocimiento a la utilización de la investigación en la práctica por parte de los centros educativos y de las administraciones.

Palabras clave: investigación educativa; aulas; profesores; práctica

ABSTRACT

The main objective of this essay is to explore the concept of educational research in the classroom, specifically within the non-university context. To this end, some background information derived from current literature is presented, followed by reflections on the topic. Additionally, some of the major challenges facing this area are explained, and finally, several suggestions. Examples of these suggestions include the development of ongoing education programs from a research perspective, the creation of digital platforms for research access, and institutional recognition of the use of research in practice. Other suggestions, more closely related to the classroom, include the establishment of collaborative teams of teachers from the same school to conduct action research, the involvement of students in identifying and selecting research problems, and the use of active methodologies in the classroom. Among the final reflections, the essay highlights the importance of advancing towards the establishment of a research culture in school education. This culture could be fostered through enhanced initial and ongoing teacher training in research, increased support and resources, and greater recognition of the use of research in practice by educational centers and administrations.

Keywords: educational research; classrooms; teachers; practice



*Haylen Perines [0000-0002-7020-1014](https://orcid.org/0000-0002-7020-1014)
Universidad Complutense de Madrid (España)
hperines@ucm.es



1. INTRODUCCIÓN

A sabiendas que este artículo se centra en el concepto de investigación educativa, la primera pregunta que debemos hacernos es qué vamos a entender por ella. Al respecto, distintas personas investigadoras e instituciones la han definido a lo largo el tiempo.

Si se realiza un recorrido histórico vinculado a los paradigmas que acompañan su conceptualización, observamos que, desde un enfoque positivista la investigación educativa es investigación científica aplicada a la educación, y, por lo tanto, debe apegarse a las normas del método científico en su sentido estricto. Estos planteamientos encasillan en exceso a la investigación educativa y restringen su aplicabilidad en otros escenarios.

La educación es un proceso complejo, cambiante, donde los protagonistas son las personas, con toda la subjetividad que esto implica. Desde esta perspectiva, una mirada puramente positivista del concepto de investigación educativa se vuelve restrictiva y poco realista, ya que no todo lo que se descubre a través de la investigación puede tener una aplicabilidad inmediata, como puede suceder en otras áreas del conocimiento.

Posteriormente, con el surgimiento de los paradigmas interpretativo y sociocrítico el concepto de investigación educativa sufrió transformaciones que implicaron poner en el centro la comprensión de los significados, concepciones y puntos de vista de los sujetos. Desde el paradigma interpretativo el propósito de la investigación educativa es comprender los fenómenos educativos y dar sentido a las experiencias educativas desde la perspectiva de los participantes.

En cuanto al paradigma sociocrítico, desde su posicionamiento no existe neutralidad por parte de las personas investigadoras y se abordan las subjetividades como parte del estudio. Por tanto, la investigación educativa buscará desvelar creencias, valores, supuestos y concepciones que formen parte de los procesos educativos (Gage, 1989).

Superada la fase en que cada paradigma abogaba por su propia concepción de la investigación educativa, encontramos definiciones que incorporan elementos de cada uno de ellos.

Por ejemplo, si se consideran las aportaciones de McMillan & Schumacher (2005), de Blaikie (2009) y de Ary et al. (2013), la investigación educativa puede definirse como:

- La aplicación de un proceso organizado, sistemático y empírico en la educación.
- Un tipo de investigación que busca conocer, comprender y explicar la realidad educativa. La integración de estos tres objetivos intenta superar el enfrentamiento entre el enfoque positivista e interpretativo, donde conocer, comprender y explicar eran acciones opuestas y no complementarias.
- La sistematización de teorías explicativas de los fenómenos educativos. De esta manera, se supera la postura que define el objetivo de investigación educativa como la resolución de problemas relacionados con la acción educativa, sin considerar la explicación de las posibles causas y consecuencias de tales problemas (Perines, 2016, p. 27).

Una vez que se ha definido el concepto es fundamental centrarnos en cuáles son sus objetivos. Por defecto, se asume que el objetivo de la investigación educativa es la producción de nuevos conocimientos, sin embargo, este trabajo defiende que ese no es su único objetivo.

Tenemos claro que a la investigación educativa le corresponde producir nuevos saberes, lo que falta a esa expresión es el para qué se deben producir esos nuevos conocimientos. Tal vez, podemos modificar ese objetivo original y reescribirlo como “el objetivo de la investigación educativa es la producción de nuevos saberes *que posibiliten avances y cambios en materia educativa*”. La inclusión de la segunda parte de la oración obedece a la imperante necesidad de que la investigación sirva para algo. Porque... ¿qué se hace con la investigación? ¿quién la lee? ¿quién la utiliza?

Estas preguntas no son nuevas. Hace más de 30 años quien era en ese entonces el presidente de la Asociación Americana de Investigación Educativa Carl Kaestle (1993) sentó un precedente respecto a este tema al afirmar que la investigación educativa tenía una terrible reputación entre docentes y administradores. Esta mala reputación se fundamentaba en el poco impacto que la investigación educación estaba teniendo en la práctica educativa.

Han pasado 30 años de estas afirmaciones y queda la sensación de que las cosas no han cambiado demasiado. La puerta que abrió este autor tuvo consecuencias en el ámbito educativo y la llamada “crisis de la investigación educativa” suscitó el surgimiento de una línea de investigación que continúa hasta la actualidad. Una de las aristas de esta línea se centra en la relación entre la investigación educativa y la práctica docente, que a la vez puede dividirse en trabajos que recogen valoraciones o percepciones acerca de esta relación (Galindo-Domínguez et al., 2022; McGann et al., 2020; Perines y Murillo, 2017; van der Linde & van Braak, 2010) y aquellos que buscan medir el impacto de una sobre la otra (Díaz Costa et al., 2019).

Muchos de los resultados de estas investigaciones abordan de una u otra manera las dificultades que implica la utilización de la investigación educativa en las aulas, especialmente en el espacio no universitario. Es por ello que el interés principal de este ensayo es abordar esta problemática a través de un recorrido por lo que indica la literatura, para luego proporcionar algunas reflexiones, desafíos y sugerencias.

2. ¿QUÉ DICE LA LITERATURA VIGENTE SOBRE EL USO (O NO) DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS?

En general, los trabajos de investigación vigentes muestran una mirada crítica respecto a este tema. Cuando se consulta al profesorado respecto a cómo utiliza la investigación educativa en su aula las respuestas suelen apuntar a la escasa aplicabilidad que esta tiene en su trabajo diario (Kostoulas et al., 2019; van Schaik et al., 2018). Una parte importante de las críticas de los maestros se centran en lo abstracta que se les hace la investigación, especialmente por el formato en que esta es comunicada.

Actualmente, los artículos de investigación son los textos que cuentan con mayor relevancia en el ámbito de la producción científica, por encima de los libros o de las actas de congresos. El problema radica en que el lenguaje que se utiliza en los artículos es excesivamente especializado (van der Linde & van Braak, 2010). Y no se trata de subestimar a los maestros, como si estos no fueran capaces de comprender la información. Lo que sucede es que, a nivel discursivo, gran parte de los artículos está dirigido al ámbito académico y a sus potenciales lectores, que serán otras personas investigadoras.

Existe un artículo de Bartels (2003), producido hace ya 20 años, que continúa siendo relevante por cómo aborda las diferencias que surgen entre los maestros y las personas investigadores al momento de acercarse a un artículo de investigación. Este autor utiliza la teoría de Discursos de Gee (1990) desde la cual, cuando nos comunicamos, estamos demostrando a qué grupo pertenecemos y el uso del lenguaje permite también reconocer la pertenencia de los interlocutores a dicho grupo. Desde esta perspectiva, las personas investigadoras que son autoras de artículos los escriben para sus pares, los cuales son su grupo de pertenencia.

En cuanto a la investigación en sí, el autor presentó dos tipos de artículos a un grupo de maestros. Unos estaban orientados a investigadores y otros al profesorado. Entre los resultados se destaca que los maestros y los académicos utilizan diferentes formas de validar la información proporcionada por los artículos y que existe una preferencia por parte de los maestros por artículos escritos en un estilo claro, conciso y personal.

Hace unos años, junto a otros autores, replicamos esta investigación con profesores en ejercicio de España (Murillo et al., 2017). En ese caso les dimos a leer un artículo publicado en una revista muy bien posicionada en Web of Science y otro publicado en una revista de difusión. Los resultados mostraron que los docentes tienen una visión crítica del primer artículo principalmente por el lenguaje y las estadísticas. En cuanto al artículo de difusión hubo opiniones divididas. Algunos lo vieron útil e interesante, mientras que otros lo criticaron por sobre simplificar la realidad y no aportar evidencias ni información útil.

Como vemos, esta investigación mostró que ninguno de los dos artículos contó con opiniones positivas generalizadas, lo que nuevamente abre el debate respecto a cómo se puede comunicar la investigación para que esta llegue a las aulas, especialmente a las no universitarias. Queda la sensación de que ese objetivo no se logrará solamente a través de los artículos de investigación y que se deben buscar nuevos caminos y propuestas.

Otras de las críticas que recibe la investigación educativa al momento de analizar su cercanía con las aulas es la falta de accesibilidad. Al respecto, Camarero-Figuerola et al. (2023, p. 5) mencionan tres tipos de acceso:

Accesibilidad digital: si bien actualmente hay acceso a muchísima información digital esto lleva asociada la debilidad de la cantidad de información existente, que es muy dispar, diversa y que exige filtros complejos que van a incidir en su uso.

Accesibilidad formal: se requieren formatos que faciliten el acceso a la investigación a través de síntesis o resúmenes que utilicen un lenguaje pensado para una audiencia de profesores no universitarios, y a través de las vías eficaces y habituales de los centros educativos. En este punto me gustaría reiterar que no se trata de subestimar al profesorado en cuanto a sus capacidades para comprender la información que proviene de un artículo. Se trata de facilitar el flujo comunicativo entre quienes emiten y quienes reciben un mensaje, en este caso los resultados de una investigación.

Con el gran acceso a redes sociales que existe actualmente sería interesante que se potenciaran otras formas de comunicar la investigación a través de LinkedIn, Twitter (llamada actualmente X), Instagram o Facebook por medio de cápsulas de vídeos, posters y mapas visuales.

Al respecto, algunas revistas han hecho el esfuerzo y comparten infografías que sintetizan las aportaciones de los artículos que publican. Por ejemplo, la revista *Alteridad* suele compartir pequeñas cápsulas de sus artículos en formato amigable y donde incluyen el objetivo de la investigación y el enlace, con el propósito de animar a la lectura del texto completo. Por su parte, la Revista Iberoamericana de Educación Digital (RIED) incluye una infografía en español y en inglés de todos sus artículos, les comparto un ejemplo: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/37987/28124>.

Si bien se valoran estas iniciativas, si estos recursos se quedan dentro del ámbito académico de forma exclusiva, será difícil que el profesorado no universitario los consulte y conozca. Las revistas y las personas autoras deberían mostrar interés por dar difusión a estos elementos a través de otros medios digitales y redes sociales de fácil acceso para todas las audiencias.

Ahora bien, también es importante debatir sobre si este problema radica exclusivamente en un ámbito comunicativo. Estamos en una época donde hay un importante incremento del uso de redes sociales para difundir investigación, ¿será que esto es suficiente para mejorar la percepción sobre ella y que exista una mayor utilización de estas en las aulas? Probablemente se haga necesaria la combinación de varios factores, algunos de los cuales se esbozan en este ensayo: comunicación, acceso, formación, integración formal de la investigación educativa en diferentes contextos, alianzas colaborativas universidad-escuelas, etc.

Accesibilidad profesional: otro aspecto es la falta de tiempo y también de recursos para aplicar los resultados de la investigación, ya que esto no está integrado en las políticas educativas de las instituciones o las administraciones. A ello se suma la falta de aplicabilidad directa, ya que introducir un cambio a la luz de la investigación exige formación específica y procesos de colaboración reflexivos que se adapten a los contextos.

Me voy a detener en este punto ya que me parece especialmente importante. Creo que a veces existe una alta expectativa respecto a la aplicabilidad de la investigación en el sistema escolar. Estas expectativas se sostienen en la falsa creencia de que todo lo que entrega la investigación educativa es aplicable en el contexto de mi aula o mi entorno educativo. Cuando esa expectativa no se cumple aumentan aún más las opiniones críticas sobre ella.

No todos los resultados de la investigación serán útiles para la labor docente del profesorado. En la línea de lo que indican las autoras anteriormente citadas introducir un cambio en la escuela a partir de los hallazgos de alguna investigación requiere que dichos resultados sean adecuadamente interpretados y que exista un análisis interno y, sobre todo, una adecuación al contexto.

Por otra parte, se hace necesario que el profesorado cuente con formación en el tema para interpretar los hallazgos de una investigación de forma adecuada, sea esta de enfoque cuantitativo o cualitativo. Recordemos que la investigación cuantitativa, cuando cumple con criterios de calidad, busca la generalización de sus resultados, por lo que sus hallazgos pueden ser de interés para grupos o poblaciones de características similares. En cambio, la investigación cualitativa es situada y busca profundizar en los contextos a través de los significados que le atribuyen los participantes. Al respecto, es interesante destacar la aportación de Maxwell (2021) en relación al concepto de generalización de la investigación cualitativa. Para este autor, los métodos

cualitativos también pueden ser generalizables a través de un punto de vista externo o analítico. Este tipo de generalización se centra en la comprensión profunda de contextos específicos y en cómo los resultados de un estudio pueden ser transferidos a otros escenarios similares, por medio de un razonamiento teórico y no meramente basado en la representatividad de la muestra.

De esta forma, se deben observar con cautela los resultados de la investigación al momento de querer buscar su utilización, ya que no todos tendrán una aplicación inmediata en mi escuela o en mi aula y el análisis de dichos hallazgos debe evitar la excesiva simplificación de: “esto me sirve” o “esto no me sirve”, donde el paradigma positivista parece cobrar excesivo protagonismo (sobre este punto es recomendable leer el trabajo de Fernández-Navas & Postigo-Fuentes, 2023). El tema es mucho más complejo y requiere de preparación, orientación y una comprensión amplia del concepto de investigación educativa. Al respecto, diversos autores sostienen que el conocimiento es dependiente del contexto, está situado, por lo que en ciencias sociales deberíamos enfocarnos a buscar transferibilidad antes mencionada (Flyvbjerg, 2004; Maxwell, 2019), haciéndonos cargo de las complejidades que hay detrás de los resultados de una investigación educativa.

3. REFLEXIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS

El ámbito de la publicación científica atraviesa un momento de excesiva producción. A ojos de la ciencia puede ser favorable que se investigue más, ya que esto debería ser sinónimo de avanzar en el conocimiento. Sin embargo, si se analiza esta sobreprotección desde un punto de vista más crítico y realista, lo cierto es que parece existir una obsesión compulsiva por publicar. En el caso de España, esta situación ha ido en aumento debido a la imperante necesidad de que el profesorado universitario logre superar satisfactoriamente la acreditación por la ANECA en sus diferentes figuras, a lo que se suma el reconocimiento de tramos de investigación a través de los sexenios

Actualmente, para las figuras de Profesor Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada, el mérito que da mayor puntaje a los postulantes es la experiencia investigadora, con 60 puntos sobre 100. Dentro de ella, las publicaciones científicas y patentes internacionales pueden otorgar hasta 30 puntos en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas. Está claro que como profesores universitarios debemos investigar, no estoy afirmando lo contrario. Lo que sucede en la práctica es que conseguir este mérito se convierte en una necesidad para lo cual hay que trabajar de forma incansable y frente a la cual parece que no hubiera nada más.

Esta realidad incide en las dificultades que enfrenta la utilización de la investigación educativa en el aula no universitaria, al menos en uno de sus frentes. Me refiero a los puentes que deben existir entre los equipos de investigación de las universidades y los centros educativos.

La realidad es que hay poca vinculación entre ambos escenarios, lo cual hace difícil que la investigación educativa traspase las paredes de las instituciones educativas y, en consecuencia, pueda llegar a las aulas. La universidad y la escuela se ubican en espacios completamente diferentes y cada una de ellas tiene su sistema de funcionamiento, de metas y de objetivos. Si bien ambos coinciden en que dan formación a estudiantes, tienen toda una dinámica interna que los diferencia. Uno de estos puntos diferenciadores es que a la universidad también le compete

la producción de conocimiento. Pero cuidado, también le corresponde su transferencia y es ahí donde todavía queda mucho camino por recorrer.

Otra reflexión que surge respecto a este tema tiene relación con un ámbito que se mencionaba en el apartado anterior, me refiero a la escasa formación en investigación educativa que tiene el profesorado no universitario. Esta escasez formativa se origina en el periodo universitario (Flores, 2017; Kowalczyk-Walędziak et al., 2023; Van der Linden et al., 2015) y se consolida en la formación permanente.

En las carreras de magisterio suele haber alguna asignatura relacionada con la investigación educativa. Por ejemplo, en el plan de estudios de la Universidad Autónoma de Madrid de Magisterio en Educación Primaria tienen la asignatura “Investigación, innovación y evaluación”. En esta, uno de los resultados de aprendizaje apunta a conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa. Otro caso es el de la Universidad Internacional de la Rioja, en la cual en Magisterio en Educación Infantil los estudiantes deben cursar la asignatura “Teoría y práctica de la investigación educativa”, donde uno de los resultados de aprendizaje implica observar la actividad docente para recabar datos e identificar posibles temas de investigación o intervención educativa

Más allá de cuestionar que sea solo una asignatura es importante reflexionar sobre el enfoque que se le da a este tipo de materias. No es lo mismo darle una mirada teórica donde el estudiantado conoce la metodología de la investigación y sus fundamentos teóricos de forma memorística a darle un enfoque más práctico, donde el estudiante puede poner en práctica lo aprendido. Al respecto, la aportación clásica de Healey & Jenkins (2009) establece la diferencia entre una formación donde el estudiantado es visto como partícipe de la investigación y otra donde el estudiante es entendido solo como una audiencia. En una línea similar se encuentra la reciente aportación de Perines & Escorcia-Hernández (2024) en la cual se aboga por una concepción de investigación educativa que es vista como herramienta de aprendizaje. Desde esta mirada, “el estudiantado tiene la posibilidad de participar en actividades de investigación donde pone en práctica los contenidos teóricos adquiridos y puede relacionarlos con su futura práctica docente”(p.14).

Hay dos líneas de investigación que resultan interesantes respecto a este tema. Una de ellas es el fomento de la competencia investigadora, la cual se refiere a la capacidad para llevar a cabo investigaciones de manera efectiva y rigurosa en un campo específico del conocimiento. Esta competencia abarca la puesta en práctica de diversas habilidades, como es la formulación de preguntas de investigación, la aplicación de metodologías adecuadas y la interpretación de los resultados (Barens & Rousseau, 2018; Guess et al., 2018), a su vez que la capacidad para integrar y aplicar esas habilidades en un contexto de investigación. De acuerdo con Ciraso-Calí et al. (2022) la competencia investigadora debe fomentar en los profesionales de la educación el pensamiento crítico, reflexivo y autorregulado, lo que va en la línea de autores como Ain et al. (2019) y Bates & Sangra (2021).

La otra línea es el paradigma de la investigación formativa. De acuerdo con algunas definiciones clásicas sobre este concepto, la investigación formativa es un enfoque educativo que busca desarrollar habilidades de investigación y fomentar una mentalidad investigadora en los estudiantes, especialmente de grado. De acuerdo con Restrepo (2008) este enfoque implica el uso de

acciones y metodologías investigativas, sin necesidad de que su propósito final sea la ejecución de proyectos de investigación completos. Asimismo, la investigación formativa procura que la investigación esté guiada por un docente y que los participantes sean individuos inmersos en un proceso formativo (Parra, 2004; Santana López, 2022; Turpo et al., 2020) que experimentan el proceso de investigación en primera persona y en vinculación con el currículum.

Si bien estos conceptos no están tan vigentes en el contexto español, en algunos países de América Latina se está trabajando con ellos con bastante interés y crecimiento.

a. ¿Cómo se puede potenciar la utilizar de la investigación educativa en las aulas no universitarias?

A continuación, se entregan algunas sugerencias para lograr que la investigación educativa sea más utilizada en las aulas y no permanezca de forma exclusiva en el ámbito académico de las publicaciones, méritos, acreditaciones, sexenios, etc.

– Desarrollo de programas de formación permanente desde una perspectiva investigativa:

La implementación de programas de formación permanente dirigidos a docentes y profesionales de la educación puede ser clave para incrementar el uso de la investigación en la práctica educativa. Estos programas podrían enfocarse de forma preferente en la utilización de métodos de investigación aplicada, como puede ser, por ejemplo, la investigación-acción.

Este tipo de programas también serían una contribución para la adquisición de habilidades que permitan interpretar y aplicar hallazgos de estudios educativos que sean relevantes para un determinado contexto. La iniciativa para implementarlos debería surgir, principalmente, desde las administraciones públicas, aunque sabemos que siguen siendo escasas y que las burocracias tienen demasiado protagonismo.

– Establecimiento de colaboraciones interdisciplinarias:

La colaboración entre personas investigadoras del ámbito de la educación y profesionales del sistema escolar puede contribuir a mejorar la conexión entre la investigación y la práctica docente.

Esta relación históricamente ha sido difusa y ha estado determinada por la voluntad de las personas, con lo cual, las acciones que pueden derivar de esta alianza serán probablemente esporádicas.

El profesorado en ejercicio está cansado de colaborar en investigaciones de las que posteriormente no recibe información, donde quedan en evidencia procesos unidireccionales donde ellos son concebidos de forma utilitaria para que las personas investigadoras consigan sus propósitos de publicación. Lo que se necesita es que la universidad y la escuela dialoguen de forma frecuente respecto a temas y problemas de investigación, respecto a la metodología de investigación, respecto a la relevancia de la investigación educativa y del conocimiento que de ella deriva, etc. Esto se puede materializar por medio de reuniones, encuentros, seminarios, mesas redondas, proyectos colaborativos, etc. El profesorado no universitario necesita el apoyo

de las personas investigadoras para contar con más formación y orientación sobre la investigación. Por su parte, las personas investigadoras también necesitan tener contacto con la realidad educativa y observar los problemas de investigación de una forma más cercana y no solo por medio de la teoría.

Para que esta sugerencia se pueda concretar se requiere el esfuerzo por parte de las universidades, centros de investigación y grupos de investigación.

– *Creación de plataformas digitales de acceso a la investigación:*

La creación de plataformas digitales especializadas puede contribuir a democratizar el conocimiento y mejorar la accesibilidad de la información para los profesionales de la educación. Estas plataformas pueden basarse en un repositorio actualizado de investigaciones pertinentes, junto con herramientas que faciliten la interpretación y la eventual transferibilidad de los hallazgos allí mencionados. Un ejemplo de este tipo es <https://www.t-rex.ie/>, plataforma de comunidad en línea creada en el año 2020 como respuesta a la brecha entre la investigación educativa y la práctica (McGann et al., 2020) en el contexto irlandés.

Las herramientas de colaboración y aprendizaje disponibles en la plataforma están diseñadas para una variedad de usuarios de diferentes orígenes profesionales. Los recursos disponibles se complementan con un programa de actividades colaborativas estructuradas para fomentar una nueva comunidad de práctica que incluya a docentes en formación, docentes en ejercicio, investigadores en educación superior y otras personas interesadas en la investigación educativa.

Ejemplos como este se podrían replicar y optimizar en otros contextos, para lo cual también se requiere de financiamiento y apoyo logístico, elementos con los cuales no siempre se dispone.

– *Reconocimiento institucional del uso de la investigación en la práctica:*

La implementación de mecanismos de reconocimiento institucional dirigidos a educadores que adoptan prácticas fundamentadas en la investigación podría servir como un estímulo de considerable importancia. Esto abarcaría incentivos, premios o reconocimientos formales diseñados para apreciar tanto el esfuerzo como las consecuencias de este en el entorno educativo. La realidad es que esto no sucede con demasiada frecuencia, y un profesor con ganas de investigar o de utilizar la investigación para la mejora de su práctica no suele contar con el apoyo de su institución. Al respecto, van Schaik et al., (2018) mencionan que los factores organizacionales pueden llegar a ser incluso más importantes que las habilidades personales de los docentes al momento de utilizar el conocimiento. Si no reciben recursos y apoyo es muy difícil que inviertan tiempo en el uso de la investigación en su práctica. Resultados similares obtienen, por ejemplo, Galindo-Domínguez et al. (2022) cuando mencionan que el profesorado sugiere un reparto de incentivos para quienes investigan en el entorno escolar.

b. El profesorado frente a frente con la investigación educativa ¿cómo la utiliza en su aula?

En el momento que el profesorado quiere hacer uso de la investigación educativa en el aula no universitaria se abre una doble perspectiva. La primera está centrada en el propio profesorado e implica que este cuente con formación conceptual y metodológica en el tema y también de cierta sensibilización sobre su importancia para la mejora de los procesos educativos, para el incremento de sus propios saberes y para la aproximación al conocimiento por parte del alumnado, entre otras cosas.

La segunda perspectiva se centra en el estudiantado y en la forma concreta en que el docente puede realizar con ellos actividades relacionadas con la investigación.

A continuación, se entregan algunas sugerencias más concretas sobre cómo poner en práctica ambos procesos:

Sugerencias para el profesorado cuando se encuentra fuera del aula:

– *Consulta de artículos de investigación, tesis o monografías para dar respuesta a alguna problemática que les aqueje:*

Si bien esta acción puede ser relevante, es importante recordar que la producción científica no siempre expone una solución a un problema de forma explícita (Bartels, 2003), tal como se ha comentado anteriormente.

Esta eventual consulta permitiría que el profesorado esté actualizado sobre temas educativos y que avance en complementar su experiencia con resultados provenientes de la investigación educativa. La consulta de literatura científica puede ser relevante para reflexionar sobre su práctica, para buscar opciones frente a una problemática, etc.

Si bien es una sugerencia interesante, lo cierto es que las dinámicas actuales dentro de los centros educativos requieren tal nivel de exigencia a los docentes que puede ser difícil tener tiempo para sentarse a leer un artículo. A esto se suma lo que ya he mencionado respecto a las dificultades que implica enfrentarse a un texto tan complejo, extenso y que está escrito para otra audiencia.

Aun así, se entrega esta sugerencia, porque, en los casos en que se pueda materializar, puede ser significativa.

– *Establecimiento de equipos de colaboración entre profesores del mismo centro:*

Esta sugerencia se centra en que se establezcan alianzas para potenciar la investigación en el aula entre los docentes de una misma institución. Para ello, lo ideal es que se cuente con el apoyo del equipo directivo. Una forma de materializarlo podría ser a través de una investigación-acción interdisciplinaria que abarque distintas áreas. Por ejemplo, un centro educativo puede estar enfrentando como problemática la escasez de espacios de esparcimiento para los estudiantes dentro de la institución. Esta situación se podría abordar a través de una investigación-acción donde entre distintos departamentos se diagnostique el problema, se planifiquen y lleven a cabo acciones y luego se instalen procesos de reflexión en torno a los resultados de dichas acciones.

Frente a este problema podrían colaborar profesores de distintas áreas, por ejemplo, desde el área de lengua y literatura se puede implementar un rincón literario, desde el área de artes se pueden realizar murales en dicho espacio en colaboración con los estudiantes, desde el área de matemáticas se puede instalar un rincón de cálculo básico didáctico, etc.

Sugerencias para el profesorado cuando se encuentra dentro del aula:

- En las clases se pueden desarrollar actividades donde los estudiantes puedan aprender a investigar en primera persona y no solo de forma teórica (Healey & Jenkins, 2009). Esto se puede realizar en cualquier asignatura. Por ejemplo, vamos a suponer que los estudiantes están en la clase de Lengua Castellana y Literatura en el segundo año de la Educación Secundaria Obligatoria. El contenido de la clase es la comunicación oral y escrita. Dentro de esta se puede pedir al alumnado que realice una breve investigación sobre algunos temas designados por el profesor o bien seleccionados por ellos mismos: El docente les mostrará, por ejemplo, el Google académico y les enseñará las funcionalidades de él, como los filtros y operadores booleanos. De esta manera los estudiantes saldrán de la idea de que los buscadores web tradicionales son la única herramienta desde la cual obtener información. También pueden indagar en los libros disponibles en la biblioteca del centro educativo. Posteriormente el alumnado podría realizar una exposición oral.

Otras actividades concretas que se pueden llevar a cabo en el aula:

- Búsqueda y selección de problemas de investigación: esta actividad puede ser muy valiosa en un mundo en que nos encontramos, donde a pesar de tener tanto acceso a la información no siempre somos capaces de problematizar nuestro entorno y reflexionar a partir de él. Pide a tus estudiantes que busquen problemas de investigación en su entorno: barrio, familia, grupo de amigos. También se pueden buscar problemas que surjan desde la dinámica escolar. Por ejemplo: hay poca participación en la semana de la lectura que se realiza una vez al año, cuesta realizar clases de educación física por las tardes, hay pocas áreas verdes al interior del centro educativo, etc.

Una vez que se identifica el problema se puede trabajar en él desde la perspectiva de la asignatura correspondiente. Si es matemáticas se puede cuantificar la problemática, si es ciencias se puede realizar algún experimento, si es lengua castellana se pueden redactar textos no literarios al respecto, etc.

- En línea con la sugerencia anterior, el profesorado puede utilizar en sus clases metodologías activas como son el Aprendizaje Basado en Investigación (ABI), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el estudio de casos, el Aprendizaje Servicio (ApS), etc. Este tipo de metodologías ponen al estudiante en el centro del proceso e intentan que adquieran aprendizajes más allá de la memorización. Para las metodologías activas el papel del profesorado es acompañar, guiar, evaluar y apoyar al aprendiz. “La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente” (Fernández March, 2006, p. 7).

Además, las metodologías activas se pueden utilizar en cualquier asignatura y nivel educativo.

De acuerdo con autores como Murtonen & Salmento (2019) el Aprendizaje Basado en Proyectos, por ejemplo, puede activar la competencia investigadora a través del fomento del pensamiento científico. En la misma línea, Fung (2017) indica que el Aprendizaje Basado en Problemas favorece que los sujetos busquen soluciones a problemáticas que les aquejan a través de los principios de la investigación.

- Finalmente, la última sugerencia se centra en la utilización del género discursivo del ensayo y de los debates orales, que se podrían llevar a cabo principalmente con estudiantes de Educación Secundaria. A través del ensayo se desarrolla la argumentación escrita por medio del establecimiento de una tesis y de sus respectivos respaldos. Para que el alumnado utilice argumentos válidos deberá investigar previamente en fuentes fidedignas. Esto implicará la búsqueda y selección de información, como también el tratamiento ético de la misma, acciones que contribuyen al fomento de la competencia investigadora que ha sido mencionada en este trabajo.

En cuanto a los debates orales, estos también contribuyen a esta competencia, ya que los estudiantes deben documentarse adecuadamente para poder defender sus ideas frente a un auditorio, que en este caso serían sus propios compañeros.

4. REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se han mencionado algunos antecedentes respecto a las valoraciones que el profesorado en ejercicio tiene sobre la investigación educativa. Posteriormente se han destacado algunos de los grandes desafíos que enfrenta la utilización de la investigación educativa en el aula no universitaria, reconociendo su complejidad y la necesidad de interpretarla de forma contextualizada. Esto último con el propósito de evitar la sobre simplificación de su utilización a la dicotomía: “esto me sirve y esto no me sirve”.

Luego, y como principal aportación, se entregan algunas sugerencias para avanzar en dicha utilización. Estas sugerencias se inician en ámbitos generales y posteriormente se concretan a través de acciones más vinculadas al trabajo práctico dentro del aula.

Una de las reflexiones que surge a partir de este trabajo es la necesidad de que haya cambios en la evaluación de la actividad investigadora. Tal como se menciona en este ensayo, en la actualidad, las personas investigadoras tienen como principal objetivo la publicación de sus artículos en revistas que tengan un alto factor de impacto. Cuidado con la palabra impacto, porque en este caso se refiere a la cantidad de citas que recibe una revista y no a su impacto en la práctica.

El problema surge cuando esa investigación solo cumple con uno de los objetivos de la investigación educativa, que es la generación de nuevos conocimientos. La investigación también debe ser capaz de contribuir a la mejora de los procesos educativos y de tener otro tipo de impacto, el cual estará vinculado a la vida real del profesorado y de su alumnado. De una u otra forma la palabra “impacto” en investigación educativa debe ser analizada con cautela y sin banalizaciones peligrosas. La investigación puede impactar en una escuela que, a partir de ciertos resultados, puede realizar ciertas adecuaciones respecto a un tema que le aqueja. También puede ha-

ber impacto en la formación y desarrollo profesional de los docentes. También puede impactar en las políticas de mejora de las instituciones y administraciones, etc. Esto sin olvidar que toda investigación en ciencias sociales emerge desde un contexto, que debe ser considerado, al igual que las particularidades del escenario sobre el cual se pretende extrapolar o vincular.

La última convocatoria de sexenios de ANECA supone cierto avance al establecer la valoración de méritos que van más allá del cuartil e indexación en la cual se ubica una revista. También es un avance que ANECA valore positivamente la transferencia y los proyectos de innovación en los procesos de evaluación del profesorado universitario. Aun así, sigue siendo un desafío que la investigación se plantee desde sus cimientos como algo que va más allá de la producción científica.

Un camino para avanzar en este sentido es que en los programas de doctorado se aborden estas temáticas y se invite a los futuros doctores a establecer otros mecanismos de comunicación de la investigación dentro de sus futuras líneas de acción. Y no solo de comunicación sino también de vinculación con los centros educativos desde los cuales recogen datos, tal como se ha esbozado en este ensayo.

Otra reflexión importante es avanzar en el establecimiento de una cultura investigativa en la educación escolar. Esto no es una tarea fácil ya que la investigación ha sido históricamente ubicada en el espacio universitario y puede sonar un tanto extraño que se le quiera llevar a otro espacio.

Avanzar en la instalación de esta cultura supone cambios y mejoras en la formación inicial y permanente del profesorado en temas de investigación. Con un equipo docente más formado y sensibilizado con el tema se puede avanzar en algunas de las sugerencias que se han realizado en este trabajo. Esta sugerencia va de la mano de contar con mayores apoyos y recursos para la investigación al interior de los centros educativos. También, se hace fundamental que haya un mayor reconocimiento a la utilización de la investigación en la práctica por parte de los centros educativos y de las administraciones. Sin ese apoyo se hace difícil que el profesorado sienta motivación e implicación en el tema, con todo lo que ya tiene que gestionar diariamente en el ejercicio de su profesión.

Finalizo este ensayo invitando a las personas investigadoras a reflexionar sobre lo que acá se ha expuesto y a que intentemos contribuir a esta temática desde nuestra vereda. Sabemos que estamos muy presionados por las agencias evaluadoras, pero no se trata de ganar grandes guerras, podemos contribuir a través de pequeñas acciones. Cuando publiquemos un artículo podemos construir una infografía y compartirla en redes sociales, podemos hacer un vídeo y compartirlo. Si tenemos la posibilidad de participar en una revista de divulgación, hagámoslo. Si nos invitan a un podcast o una entrevista, animémonos y contemos resultados de nuestras investigaciones.

Si recogemos datos en un centro educativo no finalicemos nuestra misión con la publicación de nuestro artículo. Seamos capaces de transferir esos resultados al contexto desde el cual han surgido y hagamos ese trabajo escuchando al profesorado y respondiendo sus dudas. No nos conformemos con entregar un documento a la dirección y que allí finalice nuestra misión.

Tal vez no siempre contemos con el tiempo para este tipo de acciones, pero cada vez que lo hagamos estaremos contribuyendo a disminuir esta brecha que parece crecer en vez de disminuir.

REFERENCIAS

- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2013). *Introduction to research in education*. Cengage Learning.
- Barends, E., & Rousseau, D. M. (2018). *Evidence-Based Management: How to Use Evidence to Make Better Organizational Decisions*. Kogan Page.
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.001>
- Blaikie, N. (2009). *Designing social research*. Polity.
- Camarero-Figuerola, M., Tierno- García, J., Iranzo-García, P., & Renta - Davids, A. I. (2023). Desafíos para Aumentar el Uso de los Resultados de la Investigación Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Ciraso-Calí, A., Martínez-Fernández, J. R., París-Mañas, G., Sánchez-Martí, A., & García-Ravidá, L. B. (2022). The research competence: Acquisition and development among undergraduates in Education Sciences. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836165>
- Díaz Costa, E. de los Ángeles, Fernández Cano, A., Faouzi Nadim, T., & Caamaño Carrillo, C. (2019). Modelamiento y estimación del índice de impacto de la investigación sobre la docencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.351671>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández Navas, M., & Postigo-Fuentes, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista De Educación*, 400, 43-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- Flyvbjerg, B. (2024). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (106), 33-62. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.106.33>
- Flores, M. A. (2017). Editorial. Practice, theory and research in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287-290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education*. Ucl Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/31353>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., & Valero Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas *Educación XXI*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A “Historical” Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies Ideology in Discourses*. PalmerGess, C., Geiger, C., and Ziegler, M. (2018). Social-scientific research competency: validation of test score interpretations for evaluative purposes in higher education. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 737-750. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000451>

- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy. <https://n9.cl/7b5gu>
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31. <https://doi.org/10.3102/0013189X02200102>
- Kostoulas, A., Babić, S., Glettler, C., Karner, A., Mercer, S., & Seidl, E. (2019). Lost in research: educators' attitudes towards research and professional development. *Teacher Development*, 23(3), 307-324. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1614655>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Valeeva, R. A., Sablić, M., & Menter, I. (2023). *The Palgrave handbook of teacher education in central and eastern Europe*. Springer Nature. <https://n9.cl/f9gbc>
- Maxwell, J. A. (2020). The Value of Qualitative Inquiry for Public Policy. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 177-186. <https://doi.org/10.1177/1077800419857093>
- Maxwell, J. A. (2021). Why qualitative methods are necessary for generalization. *Qualitative Psychology*, 8(1), 111-18. <https://doi.org/10.1037/qup0000173>
- McGann, M., Ryan, M., McMahon, J., & Hall, T. (2020). T-REX: The teachers' research exchange. Overcoming the research-practice gap in education. *TechTrends*, 64, 470-483. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00486-4>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Murillo, F.J., Perines H., & Lomba L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 182-200. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59794>
- Murtonen, M., & Salmento, H. (2019). Broadening the Theory of Scientific Thinking for Higher Education. In M. Murtonen & K. Balloo (Eds.) *Redefining Scientific Thinking for Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2_1
- Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675641/perines_veliz_haylenalejandra.pdf?sequence=1
- Perines, H., & Hernández-Escorcia, R. D. (2024). Cómo integrar la investigación educativa en la formación del profesorado: una propuesta teórica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 7-26. <https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.698>
- Perines, H., & Murillo F.J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Santa López, A. (2022). *Investigación Formativa: herramientas para la educación superior*. Ediciones Universidad Finis Terrae
- Turpo, O., Gonzales, M., Mango, P., & Cuadros, L. (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e326. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>

- Van der Linde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>

El desafío ético de las emociones en la educación: sentido, compromiso y responsabilidad

The Ethical Challenge of Emotions in Education: Meaning, Commitment and Responsibility

Eva M.^a Jiménez Andújar*

Recibido: 22 de enero de 2024 Aceptado: 13 de mayo de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Jiménez Andújar, E. M. (2025). El desafío ético de las emociones en la educación: sentido, compromiso y responsabilidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 69-84 <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18718>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18718>

RESUMEN

Desde hace unas décadas el sistema educativo ha buscado ajustarse a las exigencias pedagógicas demandadas por la sociedad y el mercado laboral mediante el discurso del talento y de las capacidades. En este sentido, las emociones cobran una especial relevancia si se hace referencia a su implicación en el proceso educativo y en la formación y profesión docente. Como objetivo principal, este artículo propone, desde una perspectiva teórica y crítica, conocer el papel que desempeñan las emociones en los procesos y prácticas pedagógicas, con especial atención a los entornos de pobreza educativa. Conocer la evolución de las emociones a lo largo de estas décadas y su instrumentalización en la escuela global, permite analizar las representaciones socioemocionales del profesorado, sus implicaciones en las oportunidades de logro del alumnado y los nuevos horizontes que se quieren alcanzar. El hecho de que en los últimos años las emociones se hayan convertido en una competencia fundamental para docentes y alumnado, vaticina que el interés por ellas no solo reside en el entorno educativo; las políticas educativas y los organismos mundiales han mostrado una gran admiración por su incorporación en los sistemas educativos desde edades tempranas. Es por ello que, plantear el sentido que ciertas disciplinas proyectan en la enseñanza de las emociones, contribuye con la necesidad de situar a la comunidad educativa como defensora del bien común y de la justicia social. Todo ello, bajo un deber ético y profesional con la infancia.

Palabras clave: educación; emociones; docentes; ética

ABSTRACT

For a few decades, the educational system has sought to align itself with the pedagogical demands imposed by society and the labor market through discourse on talent and capacities. In this context, emotions assume special relevance when referring to their involvement in the educational process and in teacher training and profession. The main objective of this article, from a theoretical and critical perspective, an understanding of the role emotions play in pedagogical processes and practices, with particular attention to environments characterized by educational poverty. Examining the evolution of emotions over these decades and their instrumentalization in the global school context allows for the analysis of the socio-emotional representations of teachers, their implications for students' achievement opportunities, and the new horizons that are sought to be achieved. The fact that emotions have become a fundamental competence for both teachers and students in recent years



*Eva M.^a Jiménez Andújar [0000-0002-5629-5894](https://orcid.org/0000-0002-5629-5894)

Universidad de Zaragoza (España)

ejimenez@unizar.es



predicts that the interest in them extends beyond the educational environment; educational policies and global organizations have shown great appreciation for their incorporation into educational systems from an early age. Therefore, discussing the significance that certain disciplines project in the teaching of emotions contributes to the need to position the educational community as a defender of the common good and social justice. All this is underpinned by an ethical and professional duty towards childhood.

Keywords: education; emotions; teachers; ethics

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de estas últimas décadas la irrupción de las emociones en la educación ha tenido una gran acogida por parte de muchos autores y autoras de diferentes disciplinas. En el ámbito de la psicología positivista se muestran referentes como Brackett (2020), Bisquerra y Mateo (2019) o Fernández-Berrocal (2023). Desde las corrientes sociológicas y antropológicas se encuentran estudios como los de Escolano (2018), Illouz y Cabanas (2019) o Kaplan (2019; 2022), más críticos con estas perspectivas, consideran que las emociones están en la educación y no necesitan ser contempladas bajo ninguna forma prescrita de expresión (Popkewitz, 2013; Prieto, 2018). En este sentido, otras autoras como Abramowski (2020), Ahmed (2018) o Pérez Gordillo (2022) plantean esta tendencia emocional con un sesgo elitista, principalmente a partir de las cuestiones emocionales que se proyectan desde las corrientes psicológicas positivistas, las cuales construyen idearios emocionales prototípicos, pautados y orientados a un determinado alumnado. No considerar la existencia de otro tipo de escuelas, escuelas pobres o escuelas gueto, es obviar una realidad actual de nuestro sistema educativo (Cabanas y González-Lamas, 2021; Tarabini, 2018).

A razón de ello, se presenta una investigación teórica basada en la revisión bibliográfica de las teorías contemporáneas desde una mirada crítica y reflexiva en la que se pretende exponer el proceso emocional como producto de una relación, “como significados culturales” (Abramowsky, 2010, p. 33). Con este propósito, se plantea un análisis de la educación y del proceso de enseñanza a través de las emociones, con el fin de exponer qué función tienen en la educación y quiénes contemplan su aprendizaje y desarrollo. De manera que, el objetivo principal de este artículo es el de conocer el significado que en la actualidad la sociedad y la educación conceden a las emociones desde una perspectiva crítica y reflexiva y como elemento fundamental para la formación de la ciudadanía.

Cabe señalar que los últimos estudios sobre las emociones en la educación han dejado entrever que se está ante un trabajo emocional a modo de terapia que intenta “rehabilitar” la mala gestión educativa del último siglo (Seligman y Adler, 2018). Esta cuestión ha generado que la educación, la infancia y, sobre todo, la docencia se encuentren en el centro del debate actual. Hecho que ha generado el cuestionamiento del desempeño docente y de sus capacidades respecto al trabajo emocional que se realiza en el ámbito educativo. Muestra de ello son las diversas investigaciones que analizan y evalúan el componente emocional docente (habilidades sociales, empatía, resiliencia, etc.) como competencia básica en la función educadora (Costa et al., 2021; Martínez-Saura et al., 2021).

A partir de estas cuestiones, el artículo pretende exponer por qué la incidencia de las emociones en el contexto educativo ha sido tan rápida. El hecho de interpretar que las emociones

ocupan un lugar en la educación no exime del deber de cuestionar el origen de las mismas, los medios que se están utilizando para su conocimiento y el fin mercantilista con el que están irrumpiendo en las aulas (Liria et al., 2018; Prieto, 2018). Además, la incursión de las emociones en la educación ha calado en los docentes, en las familias y en la política educativa desde el discurso del éxito y de la felicidad (Cabanas y González-Lama, 2021). El trabajo de las emociones oculta intencionadamente, lo que las corrientes filosóficas, antropológicas y sociológicas han mostrado a lo largo de los años sin conseguir esa repercusión en el actual discurso educativo.

2. LA REALIDAD EDUCATIVA Y EL SENTIDO DE LAS EMOCIONES

2.1. El avance de las emociones en la educación

El estudio de lo emocional y su implicación en el ámbito educativo ha pasado a ser un tema recurrente en las investigaciones y debates actuales de la educación, pero la realidad es que el interés por lo emocional no es algo nuevo de este último siglo, ni de las corrientes y teorías positivistas de los siglos XX y XXI como las de Paul Ekman, Daniel Goleman o Salovey y Mayer, encargadas de abanderar el estudio de las emociones. Siempre han generado un atractivo para los grandes teóricos y teóricas de épocas atrás y han estado presentes en numerosos escritos educativos, filosóficos o sociológicos (Bonhomme, 2021; Lynch et al., 2015; Nussbaum, 2008; Piñedo y Yáñez, 2018).

Como se viene mostrando, lo que realmente supone una mayor preocupación en lo que concierne a los estudios críticos sobre las emociones, ha sido la irrupción de estas en el mundo académico actual de una forma muy acelerada (Menéndez, 2018). De manera que, lo que sucede en torno a este auge de lo emocional en la educación, invita a un análisis más allá de lo evidente y, sobre todo, orientado hacia aquellas prácticas educativas incentivadas por un interés más económico que educativo.

Si se hace referencia a un momento clave en la expansión del interés social por las emociones, debemos remontarnos concretamente a 1995 con el éxito de la publicación de la obra *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* de Daniel Goleman, psicólogo estadounidense. Esta “nueva inteligencia” que planteaba el autor estadounidense, recogía que a partir de una serie de habilidades, en parte condicionadas por nuestra herencia genética, seríamos capaces de moldearlas a través del aprendizaje. Esta teoría presupone la capacidad de poder controlar, adaptar y modificar las emociones, elemento que ha supuesto un especial atractivo para diversos entornos sociales, entre ellos el ámbito educativo.

Dicho lo anterior, cada uno de los aspectos que recoge el autor en su teoría, tiene su base científica en los estudios presentados por autores como Salovey y Mayer, Howard Gardner o Le-Doux. Lo que no supone una novedad, sino más bien una revisión de ideas que habrían pasado desapercibidas dentro de diferentes ambientes sociales y educativos. Si se revisa el concepto de Inteligencia Emocional (en adelante, IE) cabe considerar que Goleman (2020) la definió como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p.89). Asimismo, esta teoría presenta dos categorías y cinco dimensiones: una categoría personal: conocer nuestras propias emociones (autoconocimiento), saber manejarlas

(autorregulación) y motivarse a sí mismo (motivación), y otra categoría social: reconocer las emociones en los demás (empatía) y saber relacionarnos con los demás (habilidades sociales).

La cuestión que suscita esta división muestra un claro enfoque dualista en el que las estructuras y posibilidades cognitivas se presentan como naturales e internas sobre aquellos planteamientos existenciales antropológicos que son entendidos como artificiales y externos (Menéndez, 2018, p.11).

Maurice Halbwachs postuló en su obra *La expresión de las emociones y la sociedad* (1947) que la presencia de los demás supone una condición necesaria para la expresión de las emociones. El hecho de que los propios estados afectivos tiendan a desarrollarse en el núcleo de un grupo social, muestra que emoción y sociedad están unidas y, sobre todo, que son producto de un proceso de socialización (citado en Fleury, 2004, p.111). Igualmente, Martha Nussbaum en su obra *Paisajes del Pensamiento* (2008) presenta cómo las emociones suponen una construcción social, por lo que las emociones propias se construyen a partir de la personalidad individual y de los factores sociales que nos envuelven, diferentes en cada ser.

Todavía cabe señalar que la teoría de Daniel Goleman ha tenido y tiene grandes seguidores en todo el mundo que han adquirido y adaptado su discurso empresarial al ámbito educativo. No se debe obviar que la obra del autor estadounidense estaba orientada en su origen al entorno empresarial y las grandes corporaciones han incluido en sus empresas las competencias y habilidades emocionales como un valor añadido en sus trabajadores y trabajadoras (Davies, 2015). En la educación, esto no ha quedado al margen, junto con los contenidos que se imparten, a los maestros y maestras también se les solicita que sean competentes emocionalmente, que aporten esta condición a sus prácticas profesionales y que formen a una ciudadanía capaz de manejar sus emociones. De hecho, los recientes trabajos sobre la inclusión de las emociones en las prácticas educativas, se implementan principalmente a través de programas escolares. Todos ellos abiertos a colaborar con la gran lacra social de este siglo que no es otro que el incremento de casos de trastornos mentales en la población infanto-juvenil y el aumento del síndrome de *burnout* en docentes. Razón por la cual la población ha adoptado una preocupación personal hacia las emociones desde una visión individualista y obviando el factor social de los problemas actuales (Illouz, 2010; Pérez, 2022).

2.2. Competencias emocionales: el triángulo docente-emociones-educación

Estrechamente ligado al concepto de Inteligencia Emocional surge el término de competencia (Liria et al., 2018). Cabe destacar que en el ámbito educativo internacional el concepto de competencia fue acuñado en 1975 por David McClelland, maestro de Daniel Goleman. Posteriormente y siguiendo la estela anterior, sería un banquero y economista francés, Jacques Delors en 1996 con su obra *La educación encierra un tesoro*, el que mostraría a la comunidad educativa lo que iba a suponer el verdadero “cambio educativo”, pero bajo un ideario neoliberal. Pascual Gil (2022) recoge que:

El mismo banquero que nos decía en 1993 que el objetivo real era convertir a los alumnos en “capital humano revalorizable durante toda la vida”, nos daba en 1996 la receta para conseguirlo a través de un macroproyecto de ingería social. De este modo, hacían su aparición ideas que hoy se manejan con la más absoluta normalidad en el terreno educativo, a saber: “aprender

a ser”, “aprender a vivir” “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “competencias” (por lo general, contrapuestas al “mero saber”) (p.125).

Al igual que en el resto de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), en España el concepto de competencia invadió la literatura pedagógica, las metodologías educativas y las programaciones de los centros educativos. Se ha de concretar que la incorporación explícita de las competencias propuestas por la Unión Europea al sistema educativo no universitario se llevó a cabo con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), a las que se les denominó como Competencias Básicas, ratificadas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) con el nombre de Competencias Clave y en la actual Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), de nuevo denominadas como en la anterior ley, Competencias Clave.

Se debe agregar que los primeros indicios ya aparecían en 1990 en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) en la que se hablaba de “capacidades” que vendrían a ser el término más próximo, conceptualmente, al que se conoce actualmente como competencias (Valle y Manso, 2013).

Ante este modelo educativo basado en competencias, dice Liria et al. (2018) que:

Se observa como los sistema educativos a través del énfasis en el emprendimiento someten a la escuela a la lógica estrictamente laboral, cuya única misión es la de producir y clasificar trabajadores adaptables, que ajusten su actitud y su comportamiento a las necesidades de la empresa (p. 98).

No obstante, no se puede obviar que el último documento publicado en junio de 2023 por la OCDE y la Comisión Europea, denominado *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*, expone la importancia de las competencias socioemocionales en los docentes y propone la revisión de los criterios de contratación y selección del personal docente, priorizando un nivel de implementación con prioridad alta y abogando por, tal y como se presenta en el informe:

Revisar los criterios de admisión y el proceso de selección de los estudiantes que acceden a los grados de formación inicial del profesorado y el proceso de selección para acceder a la profesión educativa, dando mayor peso a las aptitudes socioemocionales y al Practicum (p. 44).

Sucede que la evaluación educativa de estas competencias, estrechamente ligadas a las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, definen también aquellos efectos no cognitivos que conducen al éxito laboral. De esta manera, las emociones, tal y como se conocen y enseñan en las aulas, se presentan como un trampolín hacia el éxito profesional (Alonso, 2016; Méndez et al., 2019).

Es por ello que, bajo un discurso idílico, se muestra una serie de técnicas claras y accesibles que operan para que cada persona sea capaz de luchar por su éxito y su felicidad responsabilizándose, cada cual de sus fracasos, porque tal y como muestran sarcásticamente Liria et al. (2018): “como todo el mundo sabe, los pobres son pobres porque no son suficientemente productivos. No tiene nada que ver con los efectos necesarios de la economía capitalista y con la necesidad de mantener los salarios lo más bajos posibles” (p. 79).

Pero esta cuestión dista mucho de la realidad, la IE está promoviendo la histórica e incansable búsqueda de la felicidad a modo de supervivencia generando el efecto contrario, el deterioro físico y mental de quien orienta su vida a encontrar el éxito (Illouz, 2010). El capitalismo ha encontrado la forma de generar beneficios a costa de quienes en ese proceso de “auto-descubrimiento”, siguen creyendo que con automotivación, constancia, resiliencia, empatía, autocontrol y motivación lo pueden conseguir (Bornhauser y Garay, 2023). Si esto es así, las emociones maquillan la problemática social creando patrones y reglas del sentimiento que reflejan modelos de pertenencia social. Tal y como muestra Hochschild (2003): “si ese gesto ingresa en el sector mercantil y se compra y se venden como aspectos de la capacidad laboral, los sentimientos se mercantilizan [...] preguntándose si es lo que siento o lo que tengo que sentir” (pp.151-152).

3. LA MERCANTILIZACIÓN DE LAS EMOCIONES Y DE LA EDUCACIÓN

3.1. El desafío de lo emocional en la educación

Como se viene mostrando, las emociones han originado un constante repertorio de documentos y propuestas que los diferentes organismos empresariales de todo el mundo han desarrollado en torno a la educación del futuro (Gil, 2022).

En este sentido, se debe señalar cómo los bancos mundiales y las grandes corporaciones se han interesado por el destino de la educación, de la formación del alumnado y de las competencias docentes. Por ello, se comprende la manera en la que los gobiernos han ido relegando la financiación escolar a estas multinacionales a través de la participación conjunta en proyectos, becas o materiales educativos, ahora al servicio de estas empresas (Liria et al., 2018).

Sirva de ejemplo el caso de la Fundación Varkley que en 2015 y en colaboración con la UNESCO desarrolló un estudio sobre aquellas empresas que desde 2011 hasta 2013 habían invertido parte de su presupuesto de responsabilidad social corporativa (RSC) en educación. En este ranking denominado Fortune Global 500 aparecía a la cabeza el Banco Santander, creador de la Fundación Botín, pionera en España y Latinoamérica en la difusión de la educación emocional en las aulas (Pérez, 2022). Algo semejante ocurre con otra gran corporación española como Telefónica, creadora del portal EducaRed que funciona a modo de comunidad educativa o las multinacionales Microsoft y Google con múltiples productos y software, en su mayoría “gratuitos” para la educación en las aulas, con productos como Teams o Classroom.

Antes de continuar, es necesario recalcar que la creadora de este ranking, La Fundación Varkley, es considerada como una organización sin ánimo de lucro destinada a diseñar programas de formación dirigidos a figuras educativas con capacidad de liderazgo. Con gran representación en Latinoamérica, la institución es conocida por ser la organizadora del *Global Teacher Prize*, galardón que otorga anualmente al mejor maestro o maestra del mundo. Además, creó el llamado *Grupo Atlantis*, compuesto por exministros y altos funcionarios de 25 países de todo el mundo con el objetivo de ofrecer propuestas políticas sobre los desafíos educativos actuales. Ante todo esto, cabe tener en cuenta que su fundador, el magnate Sunny Varkley, es director de la mayor cadena de colegios privados del mundo.

Dicho lo anterior, esta demanda de material pedagógico y emocional por parte de las instituciones y del profesorado, es el principal reclamo para que las empresas sigan ofreciendo todo tipo de guías y manuales prácticos, programas educativos para todos los niveles, charlas pedagógicas y cursos de formación, bajo la estela de la Inteligencia Emocional cada vez más vigente en la educación del presente y del futuro (Boler, 1999; Luri, 2021).

Por otra parte, entre los productos de mayor éxito comercial se encuentran los programas de educación y alfabetización emocional. Estos materiales pedagógicos se presentan como una herramienta educativa para el desarrollo de aquellas habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. En los últimos tiempos se han podido analizar estos recursos, lo cuales han mostrado una evolución y adaptación a las exigencias de sus consumidores (principalmente profesionales de la educación y familias de clase media-alta), ofertando múltiples formatos adecuados a estos contextos. Así, por ejemplo, las numerosas empresas e instituciones que forman a familias y docentes en educación emocional con eslóganes tipo: “Educación Emocional”, “Emociones desde la primera infancia”, “Experto en Educación Emocional”, “Educación Emocional en las aulas del siglo XXI”, pasando por otros algo más escépticos como “Curso esencial de Felicidad”, “Inteligencia Emocional para líderes”, “Inteligencia emocional: despertar el talento” hasta “Coaching emocional en la escuela” o “Experto coaching educativo”, entre otros (Gordillo, 2019).

Pero la cuestión no queda aquí, esto está llegando a modo de programa de educación emocional que se ofrece a la comunidad educativa como manuales o guías de formación y actuación con una doble finalidad. Por un lado, buscan la adquisición de nuevas competencias entre los docentes para mejorar sus relaciones laborales y el desempeño de su labor y, por otro lado, buscan prepararlos para que continúen con la enseñanza de las emociones entre su alumnado a través de los juicios positivistas de la Inteligencia Emocional (Menéndez, 2018).

Avanzando en este planteamiento, las emociones y deseos que condicionan el trabajo docente y su proceso de socialización, influye sobre quiénes son y sobre quiénes deberían de ser. Esta transformación no afecta únicamente al cómo los docentes piensan sobre su alumnado y su trabajo, sino también sobre cómo la infancia se relaciona con ellos.

Ante tal aspecto, numerosas investigaciones en torno a las competencias emocionales docentes y su función en el aula (Barraza, 2017; Cejudo y Delgado, 2017; Palomera y Rodríguez-Corralles et al., 2017), están marcando las tendencias educativas y profesionales de nuestra educación.

Esta cuestión afectiva está adquiriendo de forma precipitada un papel central en la práctica educativa, en la concepción del trabajo docente y en el proceso de aprendizaje del alumnado. Este nuevo estilo que aboga por un efecto curativo y magistral de las emociones a través de la educación conduce a una reinterpretación de la docencia desde el fenómeno del asistencialismo (Abramowski, 2010). Se plantean entonces diferentes cuestiones en torno al lugar que ocupan las emociones y el afecto en la educación y en la práctica docente. Así, se sugieren algunas cuestiones reflexivas para su análisis: ¿Qué lugar deben ocupar las emociones en la práctica docente?, ¿condicionan los afectos a la concepción que se tiene de la maestra o el maestro en su ejercicio profesional?

Conviene subrayar que las emociones en el ámbito educativo, evidencian conductas aprendidas y entrenadas, alienadas por estilos emocionales psicológicos y pedagógicos imperantes

que en gran medida han condicionado el comportamiento, el rendimiento escolar, las respuestas emocionales y el sistema de relaciones sociales de la educación (Abramowski, 2010).

Cabe considerar que no solo la cuestión afectiva caracteriza al buen maestro o a la buena maestra. Los docentes deben ser capaces de familiarizarse con las circunstancias de su alumnado, comprender la clase social, las características y efectos de las mismas y, sobre todo, deben contribuir con la eliminación de estigmas (Candela, et al., 2019). Sin duda, los profesionales en su función también ejercen influencias, son modelos y referentes para su alumnado y constructores de identidades (Alliaud y Antello, 2009). Es por ello y en función de lo planteado a lo largo de este texto, que los aspectos afectivos que desarrollan deben ir acompañados de habilidades que les ayuden a alcanzar los fines de esta sociedad. Facultades que formen parte de la educación del profesorado desde su inicio, lo que significa dotar al profesorado de la capacidad de reflexión sobre sus acciones y propósitos para razonar sobre aquello a lo que se deben en esta “nueva educación” (Zeichner, 2010).

3.2. La otra cara de lo emocional: pobreza educativa

Sin negar que las emociones tienen un papel activo y necesario en la educación, se evidencia cómo desde una perspectiva sociohistórica y cultural, la estructura afectiva no es una formación natural, sino el resultado de un proceso de transformación cultural que se produce a lo largo del tiempo. Por ello, las emociones cobran mayor sentido en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia con los demás y condicionadas por los contextos sociales (Abramowski, 2010; Kaplan, 2019).

Se plantea entonces la necesidad de abordar las emociones en aquellos escenarios educativos en los que los conflictos y la pobreza determinan el transitar de la educación. Una pobreza que ocupa espacios materiales y simbólicos, que no solo afecta al alumnado y a sus familias, también al conjunto de la comunidad educativa y de la sociedad (Redondo, 2004). Sin duda, la cuestión de conocer el significado que supone para las maestras y maestros ser docentes en contexto de pobreza, bajo unos juicios estigmatizantes socialmente contruidos generan sentimientos de exclusión y unas expectativas docentes influenciadas por la construcción del perfil del “alumnado ideal” (Kaplan, 2008; Tarabini, 2018).

De esta manera, la autora Ana Abramowski (2010) plantea cómo los afectos escolares, la cuestión afectiva y el lenguaje sentimental están adquiriendo cada vez mayor importancia en la construcción de lo escolar, de los docentes y del alumnado, tanto para identificar problemas como para pensar soluciones. Esta afectivización a la que la autora hace referencia, viene acentuada por los estereotipos emocionales que se tienen de la figura docente y de lo que las maestras y maestros sienten por el alumnado, afectos que no son innatos, son aprendidos. Por su parte, Eva Illouz (2008), afirma que la competencia emocional en los docentes podría convertirse en algo valioso si se proyecta como una habilidad de adquisición y manejo de este capital convirtiéndose en un beneficio social o en un progreso profesional.

Esto quiere decir que en los entornos de pobreza la cuestión emocional está más latente, no solo por la situación social e individual del alumnado y de sus familias, sino porque en estos contextos la práctica docente va acompañada de acciones encaminadas a subsanar determinadas carencias (Redondo, 2004; Abramowski, 2010).

De esta forma, se establece una situación de confusión por parte de los docentes que trabajan en entornos de exclusión y pobreza. De hecho, aunque se intente plantear que no hay centros educativos públicos peores o mejores, la realidad que desde las instituciones educativas se quiere dar, no es esa. Buena muestra de ello es la catalogación de ciertos centros educativos como “centros de difícil desempeño” o “centros de especial dificultad”. Este lenguaje no solo supone enfrentarse a unas características particulares relacionadas con el entorno en el que vive el alumnado, sino también afrontar un rechazo por parte de los docentes que acceden a esos puestos de trabajo, así como del resto de familias que no conciben esos centros para la educación de sus hijos e hijas (Martín-Cuadrado et al., 2017).

Ante esto, se continúan planteando diferentes opciones para abordar la problemática de los docentes en estos centros educativos. Algunas alternativas propuestas están orientadas a formar un personal especializado en estos entornos o a destinar profesionales más brillantes a estos centros (Llivina y Urrutia, 2014). Aunque podría parecer una posible solución, estas ideas suponen una formación discriminatoria y segregadora única y exclusiva para este alumnado, el cual comparte una serie de valores, normas y prácticas diferentes a los ideales escolares (Tarabini, 2018). Sucede pues, que las expectativas docentes son fundamentales para entender las oportunidades de éxito y/o fracaso escolar del alumnado (Rist, 2000). El rol que juega el sexo, la etnia o la clase social son algunas de las características sobre las que se construyen las expectativas docentes. Tarabini (2015) recoge que autores como Becker manifiestan que el profesorado establece su imagen de alumno ideal a partir del modelo del alumnado de clase media. Esta consideración determina que el origen social supone un arma de desventaja social y educativa que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de inteligencia. Estos juicios que los docentes establecen en torno al origen social de su alumnado, sus características y cuestión de género están condicionados y no suponen una marca de inferioridad del alumnado, sino las condiciones de acceso y producción a lo largo de su trayectoria educativa (Kaplan y Llomovate, 2005, pp. 93-94).

Asimismo, si nos remontamos a Pierre Bourdieu y su obra *El racismo de la inteligencia* (1990), queda claro cómo expone que la inteligencia es un racismo de la clase dominante, “una transformación de desigualdades sociales en desigualdades naturales de inteligencia” (citado en Boyer, 1996, p. 79). De esta forma, el autor defiende que el éxito o el fracaso académico del alumnado se encuentran determinados por los rasgos culturales heredados en cada núcleo familiar. Al contrario que la teoría de la Inteligencia Emocional, el éxito o el fracaso no se pueden reducir a factores individuales como el esfuerzo o las capacidades. La clase social y el capital cultural son elementos que van a imponerse constituyendo lo que Bourdieu planteará más adelante como las bases de la reproducción social.

En este sentido, el problema no es el trabajo emocional que la maestra o el maestro desarrolla en el aula con su alumnado, de hecho la emocionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje está y estará, pero se debe cuestionar cómo la emocionalidad y su potencial pueden estar condicionados de manera externa (Candela et al., 2019). Para ello y bajo la problemática del discurso de la Inteligencia Emocional, se deben plantear alternativas y formas de entender las emociones que nos permitan reconocer su carácter social, político y económico, repensar el modo de abordar la educación emocional y reflexionar sobre los mecanismos de poder que recorren la cuestión afectiva y emocional.

4. LA ESCUELA COMO COMPENSADORA DE DESIGUALDADES

4.1. Trabajar sobre lo silenciado: desigualdades socio-afectivas en la escuela

Es preciso abordar, a partir de lo expuesto anteriormente, que la función docente se enfrenta a una cuestión de mucha importancia asociada a las desigualdades socio-afectivas. Esta problemática conlleva la superposición de tareas, principalmente entre enseñar y asistir, las cuales van seguidas de una responsabilidad social y profesional que implica una elección, en la mayoría de los casos, asistencial. Asimismo, es un error considerar que aquel docente que asiste no enseña o que si enseña no asiste (Redondo, 2004).

Ante tal aspecto, se establece una situación de confusión por parte de los docentes que trabajan en estos entornos de exclusión y pobreza. Cuestionar una pérdida del sentido de su trabajo, atribuirse unas competencias que no son propias del oficio de enseñar y reconstruir su identidad docente en torno a estas experiencias, son motivo de rechazo y estigmatización de estos centros educativos y de su alumnado.

Es necesario recalcar que la escuela se plantea como herramienta que ejerce la violencia simbólica seleccionando un sistema de prácticas sociales propias de una determinada clase social y reproduciendo sus valores y reglas como universales (Bourdieu y Passeron, 1970; Acosta, 2014). Cabe señalar que este argumento ha sido defendido por otros grandes autores como el filósofo Louis Althusser en su teoría de la ideología de la clase dominante o Carlos Lerena en su obra *Educación, ideología y clases sociales en España* (1976).

Si a todo lo anteriormente dicho le añadimos que la educación está interiorizando de esencia del capitalismo, transformándose en lo que Pérez Gordillo (2019) denomina *la escuela del Yo*. A su vez, el capitalismo moldea la escuela según sus necesidades, pues es portadora de la ideología de la desigualdad que a través de una serie de herramientas que desembocan en la ciencia de la positividad. Es decir, domina la práctica sobre la teoría, entrenan a las nuevas generaciones en el éxito, en el rendimiento y en el esfuerzo, prometiéndoles la felicidad y aumentando su rentabilidad (Gordillo, 2019, p. 69).

Todas estas observaciones exhiben un tipo de felicidad marcada por las directrices de los organismos internacionales y sometida a una constante revisión cuyo objetivo supone eliminar todo pensamiento socialmente construido como negativo (Liria et al., 2018, p. 219). En otras palabras, los autores se refieren a este entramado de la Inteligencia Emocional y la revolución educativa que plantean las grandes corporaciones económicas mundiales como: “un mecanismo gubernamental de coaching para gestionar la estabilidad emocional de grandes masas de población abocadas a una vida de precariedad” (p. 25). Por ello, es la escuela la que está adquiriendo ese conjunto de normas emocionales que están influyendo en los procesos pedagógicos, en la organización escolar y en las interacciones en el aula, elementos clave para comprensión de las desigualdades propias del sistema educativo.

4.2. La escuela sin estigma y el compromiso docente

Es la posibilidad de avanzar sobre nuevas formas de abordar la cuestión de la desigualdad educativa y afectiva en contextos de pobreza, nos sitúa en aquellas tesis que han documentado las

formas en las que las desigualdades de clase social afectan al ámbito de lo económico y a la emocionalidad de los sujetos (Lynch et al., 2014, p. 35).

Acorde con los planteamientos de Kaplan (2017), se aboga por defender que, bajo cualquier condición que se pueda dar, siempre es posible aprender (p. 48). Las expectativas son fundamentales para el desarrollo de una verdadera igualdad de oportunidades. Aunque parezca una premisa comprensible, numerosas teorías sobre capacidades, clase social y desigualdad han demostrado que en el ámbito educativo sigue siendo un tema recurrente (Bianchi y Cabrera, 2023; Lubián y Langan, 2022).

Esta ideología que arroja a la genialidad, al talento y a la brillantez innata bajo un discurso pedagógico ha conseguido interiorizar en el ámbito educativo la respuesta a la cuestión del rendimiento escolar de cierto alumnado. Por su parte, el talento, tan alabado por las teorías positivistas de la Inteligencia Emocional enmascara las desigualdades sociales mostrándolas como desigualdades individuales. Bourdieu ya hablaba de esta legitimación de privilegios culturales en su obra *Los Herederos* (1965) defendiendo la existencia de un “racismo de clase” que se ha traducido en un racismo de la inteligencia, al que ya nos hemos referido con anterioridad.

En este sentido, la educación y la vida escolar trabajan, o al menos deberían hacerlo, para disgregar el vínculo entre el origen social del alumnado y su destino escolar. De hecho, los métodos de enseñanza también están condicionados socialmente por los enfoques y estrategias didácticas que las maestras y maestros determinan con su alumnado. Lo cual expone una práctica emocional determinante para el aprendizaje de los educandos (Ainscow, 2001).

Todo esto parece confirmar que la docencia tiene un perfil diferenciador del resto de profesiones, está en constante evolución. Desde hace unas décadas, se está experimentando una nueva concepción de esta figura, alejada de la vieja escuela y desvinculada de los logros académicos del alumnado. Se está observando cómo el éxito del profesorado está estrechamente ligado al perfil social y emocional de la persona. Se trata de formar y formarse para desarrollar ciudadanos integrados en la sociedad, docentes que comprendan la importancia de las habilidades emocionales para el desarrollo íntegro del alumnado (Cabello et al., 2010).

En definitiva, la necesidad de capacitación emocional del docente en estos contextos educativos de alta vulnerabilidad es un aspecto fundamental para la plena inclusión de su alumnado. Ahora bien, la falta de responsabilidad y compromiso docente en entornos de exclusión y pobreza, contribuye a las *cadenas de generaciones de exclusión*, como recoge Kaplan (2017), en la medida en la que el tiempo y el espacio escolar son casi lo único que estructura la vida personal y social de la infancia y se reproduce de generación en generación.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar y como se ha mostrado a lo largo de este artículo, la integración de las emociones en el ámbito educativo se presenta como una valiosa perspectiva si se acomete desde el compromiso y la responsabilidad que supone el trabajo de las mismas en la infancia. En la actualidad, son cada vez más recurrentes las investigaciones que se sitúan en contra de la perspectiva vigente de las emociones en la educación. De hecho, la crítica hacia el capitalismo y

hacia las grandes entidades empresariales parte de la concepción utilitaria propia de este sistema económico, planteamiento que defienden autores como Pérez Gordillo (2019), Illouz y Cabañas (2019) o Pérez (2022). A causa de ello, la inclusión de las emociones en la educación desafía la instrumentalización de los educandos para el beneficio económico. La influencia de los grandes organismos empresariales en la educación a menudo se traduce en una visión reduccionista del alumnado como un simple recurso humano, dejando de lado la riqueza y diversidad de sus experiencias emocionales. La perspectiva crítica hacia estas prácticas aboga por un enfoque educativo que promueva la autonomía, la empatía y el pensamiento reflexivo, contrarrestando así la homogeneización de la formación académica en pos de intereses económicos, tal y como defiende en sus estudios Kaplan (2019; 2020).

En base a lo anterior, la mercantilización de las emociones en el ámbito educativo constituye un fenómeno digno de análisis desde la perspectiva científica y educativa. El poder de las grandes corporaciones en la formulación de políticas educativas a partir de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), ha dado lugar a la comercialización de programas y herramientas que pretenden gestionar las emociones del alumnado de manera estandarizada, no se proyecta hacia entornos o perfiles educativos individualizados, solo hay un modelo único y homogéneo. Tal y como muestra Gil (2022) y Menéndez (2018), esta cuestión, respaldada por estrategias de marketing persuasivas, subraya la necesidad crítica de examinar las implicaciones éticas y pedagógicas de la instrumentalización de las experiencias emocionales con fines lucrativos.

A su vez, el papel de los docentes adquiere una relevancia crucial en la mitigación de los efectos, principalmente negativos, de la mercantilización de las emociones en la educación. Los maestros y maestras, como agentes fundamentales en el proceso formativo, se enfrentan al desafío de preservarlo para que promueva la autenticidad emocional y el desarrollo integral del alumnado. La capacitación docente orientada hacia la comprensión profunda de las emociones y su aplicación en el aula se convierte en un elemento esencial. Al cultivar la habilidad de discernir críticamente (Zeichner, 2010), los docentes pueden cuestionar los productos comerciales que buscan simplificar y cuantificar las experiencias emocionales, contribuyendo así a la construcción de un entorno educativo que prioriza el crecimiento personal sobre la mera comercialización de las emociones (Kaplan y Szapu, 2020).

Asimismo, la mercantilización de las emociones en el contexto educativo se entrelaza de manera compleja con la problemática de la pobreza educativa y de las desigualdades en el sistema escolar. Las escuelas ubicadas en entornos económicamente desfavorecidos se enfrentan a mayores dificultades para implementar estas iniciativas, lo que contribuye a la perpetuación de desigualdades educativas (Ahmed, 2018; Liria et al., 2018). El estudio riguroso de estas dinámicas, desde una perspectiva multidisciplinaria que abarque disciplinas como la sociología, la psicología y la educación, resulta esencial para comprender cómo la mercantilización de las emociones puede acentuar las brechas educativas y afectar la infancia en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Además, la intersección entre las emociones mercantilizadas y las desigualdades educativas muestra la importancia de considerar el papel de la escuela como un agente clave en la reproducción o mitigación de las diferencias sociales. Esto supone abordar la relación intrínseca entre

los recursos disponibles, las estrategias pedagógicas y el bienestar emocional del alumnado para garantizar que los centros educativos no solo se conviertan en vehículos de comercialización emocional, sino en espacios que promuevan y defiendan una educación de calidad accesible para todos y todas.

Como prospectiva se contempla la posibilidad de indagar en los programas que actualmente están vigentes en los centros educativos públicos y el análisis de los mismos, todo ello con el objetivo de profundizar en la concepción real de los contenidos que se están impartiendo y sus resultados, también mercantilistas, que generan.

Finalmente, se considera indispensable continuar con el estudio de las emociones en la educación y de su influencia en los entornos de exclusión o desventaja, pues suponen una brecha en el sistema educativo actual.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós
- Abramowski, A. (2020). "La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado". En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp.145-151). FLACSO.
- Acosta, L. (2014). *Violencia simbólica: una estimación crítico-feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu* [tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. RIULL-Repositorio Institucional. <https://bit.ly/48CBI6i>
- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alonso, E. (2016). La emoción como clave del éxito, *Aral*, (1527), pp.16-18.
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, (37), 79-92. <https://bit.ly/3G27Pja>
- Bianchi, D., & Cabrera, L. (2023). Retos y posibilidades de los centros de primaria ante los efectos de la segregación escolar temprana. *International Journal of Sociology of Education*, 12(1), 49-84. <https://doi.org/10.17583/rise.11387>
- Bisquerra, R., & Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and Education*. Routledge.
- Bonhomme, A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38(1), 85-100. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Bornhauser, N., & Garay Rivera, J.M. (2023). La educación emocional: prácticas y discursos de subjetivación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.14201/teri.28101>

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Boyer, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (76), 75-98. <https://bit.ly/3SqITsu>
- Brackett, M. (2020). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.
- Cabanas, E., & González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D., & Fernández- Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49. <https://bit.ly/49Jxfj5>
- Candela, P., Jiménez, E. M., & Blanco, M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: una experiencia crítica y transformadora en una escuela extraordinaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista de Psicólogos de la Educación*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Darder, P., & Bach, E. (2009). Aportaciones para repensarla teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 18. <https://doi.org/10.14201/3202>
- Davies, W. (2015). *La industria de la felicidad: cómo el gobierno y las grandes empresas nos vendieron el bienestar*. Malpaso Ediciones.
- Escolano, A. (2018). *Emociones y Educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Fernández-Berrocal, P. (2023). *Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones*. Libros de Shackleton.
- Fleury, L. (2004). Una sociología de las emociones. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (32), 99-121. <https://bit.ly/47KgrGo>
- Gil, P. (2022). “El mercado llega a la escuela”. En A. Navarra y D. Rabadá (coord.), *La educación cancelada* (pp.124-139). Sloper.
- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing LTD.
- Gordillo, V. (2019). *La dictadura del coaching: Manifiesto por una educación del yo al nosotros*. AKAL.
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz editores.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). *Emotional Intelligence and Education: A critical review. Educational Psychology*, 27(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Illouz, E. (2008). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz editores.

- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de autoayuda*. Katz editores.
- Illouz, E., & Cabanas, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad*. Paidós.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Ediciones Homo Sapiens.
- Kaplan, C. (Ed.). (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Kaplan C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós Educación.
- Kaplan, C., & Llomovate, S. (Coords.). (2005). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Noveduc Libros.
- Kaplan, C., & Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones.
- Liria, C., García, O., & Galindo, E. (2018). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Llivina, M. J., & Urrutia, I. (2014). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Luri, G. (2021). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Lubián, C., & Langa, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1-21. <http://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2015). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticias*. Ediciones Morata.
- Martín-Cuadrado, A. M., Corral, M. J., & Catalán, M. J. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño: Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias pedagógicas*, (30), 153-174. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.009>
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & Pérez-González, J. C. (2021). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Méndez, M. J., Permuy, A., & Villar, M. (2019). “¿Son las emociones un ingrediente del éxito educativo?” En M. A. Santos, A. Valle y M. M. Lorenzo (ed.), *Éxito educativo: claves de construcción y desarrollo* (pp.105-125). Tirant lo Blanch.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- OCDE. (2023). Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España, (71), *OECD Publishing*, 1-63. <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía Libertaria y nueva educación*. Virus.
- Pérez, A. (2023). La educación alternativa es una falsa alternativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 21-35. <https://doi.org/10.14201/teri.31288>

- Piñedo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13-45. <https://doi.org/10.15332/25005375.5049>
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 47-64. <https://bit.ly/3S6ExWm>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20200>
- Rist, R. (2000). Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education, *Harvard Educational Review*, 70(3) 257-301. <https://bit.ly/40MPOPl>
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Berrocal, P. F. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 91-106. <https://bit.ly/3R56mPe>
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). "Positive Education". In *Global Happiness Policy Report* (pp.52-73). Global Happiness Council, GHC.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360. <https://bit.ly/3SaC50O>
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 12-33. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123-149. <https://bit.ly/47PaAQi>

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Invitación al cuidado en la escuela: un mundo para la vida

Invitation to Care at School: a World for Life

Joaquín José Martínez Sánchez*, Nuria López Roca**, Olga Elwes Aguilar*** y Miriam Campos Leirós****

Recibido: 27 de octubre de 2024 Aceptado: 2 de marzo de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Martínez, J. J., Elwes, O., y Campos, M. (2025). Invitación al cuidado en la escuela. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 85-103. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20765>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20765>

RESUMEN

La educación inclusiva y el cuidado en las escuelas son temas centrales en este artículo, junto con las artes, la fenomenología y las pedagogías que enseñan a cuidar. Se considera necesario transformar las dinámicas educativas para garantizar un entorno que respete los derechos de la infancia, así como un contexto amable que genere aprendizajes constructivos. Se critica el uso de métodos disciplinarios que perpetúan el maltrato, el dolor o la humillación; prácticas que no tendrían cabida en un sistema que busque fomentar el bienestar, la inclusión y la equidad.

Este trabajo destaca la importancia de ver al alumnado como personas llenas de fortalezas —evitando etiquetas que tan solo conllevan estigmatización—, del mismo modo que aboga por una educación que valore la diversidad como fuente de riqueza y rasgo de identidad. Se defiende que las exigencias académicas han de ajustarse a las capacidades de la infancia y juventud, huyendo de comparaciones estériles e injustas con la productividad adulta, puesto que la finalidad de educar es crear personas capaces de vida plena.

Se concluye el trabajo destacando la relevancia de crear un ambiente escolar cooperativo y reflexivo, donde el cuidado sea una prioridad y donde aprender no sea doloroso, sino una fuente de placer estético durante el proceso de desarrollo moral en contextos naturales y sociales. Esto implica no solo revisar las estructuras educativas, sino también construir el compromiso socio-comunitario con los derechos humanos en aras de una educación inclusiva que fomente el desarrollo integral de todo el estudiantado desde la equidad.

Palabras clave: inclusión; equidad; justicia social; educación ecosocial y cuidados

ABSTRACT

Inclusive education and care in schools are central themes in this article, aside from the teaching of care by arts, phenomenology and pedagogy. The authors address the need to transform educational dynamics to ensure an environment that respects children's rights, as well as a friendly context that generates constructive learning. The use of traditional disciplinary methods that perpetuate mistreatment, pain or humiliation is criticised; practices that should have no place in a system that seeks to promote well-being, inclusion and equity.

This work highlights the importance of seeing students as unique people, full of strengths —in contrast with practices that promote labelling students and only entails stigmatisation—, in the same way that it advocates

Agradecimientos: al Colectivo DIME, *Teachers For Future Spain* y la Red de Educadoras y Educadores para una Ciudadanía Global, por apoyar la actividad conjunta sobre Inclusión y Cuidados, así como a las personas que han participado, pero no firman el artículo: Mercè Gil Viñas, orientadora educativa, compañera de DIME y de la Xarxa ECC; la activista pedagógica y maestra Esther Gutiérrez Expósito, de Kaidara; y el lingüista, profesor y experto en didáctica Juan Pablo Mora Gutiérrez.



J. J. Martínez Sánchez [0000-0001-9402-2339](https://orcid.org/0000-0001-9402-2339)
Universidad de Sevilla (España)
joaquineku@us.es

N. López Roca [0000-0003-1934-1801](https://orcid.org/0000-0003-1934-1801)
IES Can Baló (España)
nurialopez@iescanbaló.com

O. Elwes Aguilar [0000-0002-1348-8565](https://orcid.org/0000-0002-1348-8565)
Universidad Complutense de Madrid (España)
olga.elwes@uclm.es

M. Campos Leirós [0009-0006-5953-2863](https://orcid.org/0009-0006-5953-2863)
Maestra de Educación Primaria (España)
miriamcamposleiros@gmail.com



for an education that values diversity as a source of richness and as an identity trait. It is argued that academic demands must be adjusted to the capacities of children and teenagers, avoiding sterile and unfair comparisons according to adult productivity, in order to form competent, full and prepared people for the society of tomorrow. The work concludes by focusing on the relevance of creating a cooperative and reflective school environment, where care is a priority and where learning is not painful, but a constant source of aesthetic pleasure during moral development in social and natural contexts. This implies not only a review of educational structures, but also a socio-community commitment to human rights for the sake of an inclusive education that promotes the integral development of all students from equity.

Keywords: inclusion; equity; social justice; ecosocial education and care

PREFACIO

El artículo que proponemos a vuestra lectura y juicio crítico es la versión elaborada de un texto de opinión publicado por *Infolibre* (30/05/2024): “La Tierra de los cuidados: provocación pedagógica”. Ambos son producto de un grupo de reflexión pedagógica en el que han participado las personas firmantes, junto a otras que hacemos presentes, acerca de la necesidad de conjugar el modelo de educación inclusiva con la pedagogía de los cuidados, en todas sus variantes: el desarrollo moral en perspectiva feminista (Gilligan, 1982), el empuje del ecofeminismo (Shiva, 2018 y Herrero, 2022, en nuestro planeta y nuestro país), la nueva cultura ecosocial en el contexto de la emergencia climática, que ha hecho surgir *Teachers For Future Spain* (TFFS), las organizaciones que denuncian el malestar del alumnado vulnerable en las escuelas, que defienden la inclusión y afrontan las consecuencias en los escenarios de la batalla cultural como Quererla es Crearla o el Colectivo DIME; las redes planetarias que se alinean con el derecho internacional en favor de la inclusión y la educación para todes (*Education For All*), encabezadas por la UNESCO y sostenidas por el trabajo de agencias no gubernamentales como el Movimiento 4.7.

La Historia de la Educación ha demostrado que hay grupos sociales entre la ciudadanía, e incluso entre el profesorado, que se han acostumbrado a categorizar el cuidado como una práctica de baja cualificación o un capital de poco valor. Se considera una carga que impide el trabajo intelectual. Lo cual, visto desde la perspectiva de la posible vida extraterrestre —dicho sea con humor—, no dice mucho en favor de la especie humana y, sobre todo, de sus élites y sus culturas dominantes. ¿Desde cuándo y por qué? El diálogo en nuestro grupo de reflexión y en las redes de aprendizaje educativo —docentes, estudiantes y familias— nos anima a seguir investigando sobre las causas (históricas, sociales y antropológicas); también, sobre nuestra propia memoria en lucha contra el descuido institucional. Nos va la vida en ello.

1. ADOLESCENCIA: MIRAR SIN VER

La reciente serie *Adolescencia* (2025) ha obligado a mirar lugares del mundo globalizado y de la sociedad local que no queríamos ver. La consecuencia, como les pasa a todas las series que cuestionan el *status quo* patriarcal, ha sido un aparente rechazo por parte de las redes sociales, expresado moderadamente en marcadores que exigen registro (7,6 por estas fechas en *FilmAffinity*) o, de manera radical, en otros que no verifican las reseñas (cf. *Google*, 3,4 sobre 5). Ha hablado la *machosfera*: las redes de opinión masculinistas en foros y medios, como ha ocurrido con las críticas viscerales sobre la serie de videojuegos *Life is Strange* y sus protagonistas (femeninas y

LGBTIQ+: Max Caulfield, Alex Chen); o bien, de manera organizada y cruel, durante la trama del *Gamergate* contra Anita Sarkeesian (cf. Martínez Sánchez, 2025).

Era de esperar. Uno de los temas principales de la serie, a través de un relato objetivista en forma de plano-secuencia, es el impacto del machismo global en los medios sociales, los comentarios cáusticos de la víctima sobre la moda *incel* (“célibes involuntarios”, cf. Wakefield, 2025) y la reacción homicida del macho ofendido. El otro gran tema es la educación (cf. Fernández Navas, 2025).

Manuel Fernández Navas nos avisa de que el aparente objetivismo de la serie puede redundar en una lectura conservadora como consecuencia del pánico a los efectos indeseables de los medios sociales y, sobre todo, contra el uso de pantallas en las escuelas y fuera de ellas. Al cabo de un cierto tiempo desde su estreno, parece que ha prevalecido el contraste de perspectivas o focos entre los capítulos de la serie: la policía, la psicóloga, la familia, los adolescentes en los interrogatorios, los escenarios sociales: la comisaría, el centro educativo “una *charter school*, que es una escuela privada concertada”, un centro de internamiento de menores infractores, gestionado por una empresa de seguridad privada. Es patente la dureza con que se trata a la adolescencia, además de la violencia que se respira en sus relaciones.

La crítica al sistema educativo tiene que ver con la *cultura escolar* que el mundo adulto hereda y pretende transmitir como un legado invisible a la adolescencia: “la escuela —en este caso, el instituto— es una institución ‘educativa’ que vive absolutamente al margen de todas las cuestiones vitales por las que los y las adolescentes rigen su vida y configuran su pensamiento, pero también de los problemas más actuales y graves de las sociedades modernas, y que todos y todas sufrimos en primera persona.” (Fernández Navas, 2025). Paradójicamente, la adultez que actúa en secreto es incapaz de ver.

¿Cómo pudo ser que ninguna persona adulta fuera consciente del conflicto, los riesgos de la machosfera y el ciberacoso sentido por el protagonista agresor? ¿De qué trata la educación si no cuida ni enseña a cuidar a menores de edad encerrados en un aula y, luego, entre las paredes de su habitación? ¿Qué debemos hacer para que el sistema educativo con fondos públicos sea un espacio seguro? ¿Hay que castigar a la infancia para inhibir el mal? ¿No deberíamos organizar escuelas que cuiden y enseñen a cuidar —porque tanto la madre como el padre reconocen sus carencias—, en vez de comunicar fastidio, falsa confianza y hasta amparar el maltrato objetivo? He ahí el debate que nos interesa.

Nadie se atrevería hoy a defender el maltrato físico en las escuelas como medio de disciplina, ni tan siquiera en escuelas deportivas de alto rendimiento. Tampoco es tolerable el maltrato entre iguales como una forma de juego. El simple temor a una posible broma produce un trauma en el alumnado que se reconoce diverso, pero esconde su identidad cultural, de género o sexual; tanto como las etiquetas de un —potencial o real— diagnóstico por discapacidad. El centro educativo es un escenario mental, además de social. Hay muchas familias que evitan el diagnóstico de la infancia por miedo a la estigmatización, aun cuando las dificultades de aprendizaje conduzcan por otras vías de escape al absentismo o al abandono temprano.

La serie nos plantea un escenario —mental y social— en que el maltrato ocurre, no de forma premeditada, sino inconsciente por la omisión de la ayuda adulta y por la reacción brutal de

adolescentes que se enfrentan como rivales por el prestigio en las aulas y en los medios sociales. De hecho, la cámara nos hace ver que lo que pasa en las aulas es prácticamente lo mismo que en los medios sociales, aunque la gente adulta no se entera, ni de lo uno ni de lo otro. La docencia no impide que se torture públicamente al hijo del inspector de policía, a causa de una reacción racista contra su pelo a lo afro ni contra sus diferencias; tampoco el padre se molesta en cuestionarlo. Parece que tengan las manos atadas. Pero la cuerda con que se las atan entre sí es el destino que provoca la tragedia: la resignación a sufrir una cultura escolar deshumanizada, que provoca violencia entre rivales y se desata contra chivos expiatorios (cf. Girard, 1972).

Entonces, ¿qué pasa en las escuelas cuando nadie observa? ¿Dónde se origina esa rivalidad desquiciada y la violencia resultante? La serie, en pocas horas, nos da más pistas. Además de mostrar el *bullying* racista contra un niño afrodescendiente, alude al acoso sexual contra la víctima: una niña, por un joven macho que exhibe una foto *whatsappeada* y la humilla públicamente; luego por el agresor, que espera sacar algo de ella, pero la asesina por no haberlo obtenido. El odio de ambos se cuece, en parte, en el fuego de la rivalidad académica, por ser perdedores en la arena de las calificaciones, como nos revela la mejor amiga y admiradora de la niña asesinada. También nos asoma a una pista de deportes en la que un padre se avergüenza de su hijo por no demostrar aptitudes. Todo eso ocurre ante los ojos de la adolescencia, pero la gente adulta sigue sin verlo: no son capaces de ver lo que han “fabricado”.

2. CUIDAR ES VER

No se quiere ni se puede ver, por tanto, que los métodos de instrucción basados en la repetición y la copia, aunque proporcionan el contradictorio placer de la rutina, producen aburrimiento y alimentan el conflicto. La disciplina vertical genera comportamientos mecánicos y exalta el poder de la repetición en varios sentidos: copiar y repetir curso como castigos que, supuestamente, adiestran en la obediencia o, por el contrario, promueven la rebeldía y alientan liderazgos disruptivos.

Desde otro punto de vista, la decisión gubernativa de prohibir el móvil en las aulas, según se ha generalizado recientemente en muchos territorios de España (cf. Pantallas Amigas, 2024), no va a eliminar la inquietud que agitaba a quien lo usa de forma compulsiva (Alonso y Sánchez Vera, 2023). La causa no era una adicción demostrable, al menos en la gran mayoría de los casos, sino el aburrimiento. Sin el móvil, volverán otras prácticas para canalizar la tensión, como salir al pasillo con cualquier excusa, montar un *reality* en el aula, fugarse o entristecerse y apagarse. La serie que estamos destripando —no hay perdón para tanto *spoiler*— apenas tiene tiempo de mostrarnos las consecuencias de que la adolescencia sea zarandeada entre la permisividad y la supuesta falta de autoridad de docentes más jóvenes o sin experiencia; y el autoritarismo o la lluvia de amenazas por parte de quienes tienen una vara en los labios.

En los medios sociales de la gente docente, y en algunos claustros o juntas de evaluación, se repiten rutinariamente mensajes poco meditados acerca de la necesidad de que la infancia aprenda a controlar la micción o los esfínteres, que se acostumbren a levantarse a las 6:30 o las 7a.m. para asistir al aula matinal; que soporten jornadas de 8 a 15h. en la ESO, sin pausas para el comedor escolar (sin comedor escolar en muchas comunidades autónomas); o sufran recriminaciones por moverse fuera del aula entre sesiones de una hora. La jornada de estudios desde Primaria, y

especialmente en la ESO, se prolonga más allá del derecho laboral, con horas extra para programas de refuerzo (PROA) en el propio centro o clases particulares para hacer deberes, aun sin contar las actividades extraescolares, el conservatorio o los entrenamientos. Las aulas virtuales prolongan los horarios de entrega hasta el fin de semana y fuera de cualquier horario racional.

No hay comparación entre la suma mecánica de una jornada intensiva y actividades por la tarde, que sobrecargan al alumnado, y lo que supondría una jornada completa, como la que propone DIME (Colectivo DIME, 2023). Una jornada que comience siempre en horario diurno (aproximadamente a las 9:30), ofrezca el servicio de comedor en todas las escuelas públicas de la enseñanza obligatoria y contemple un horario vespertino de actividades extraescolares de ocio y de enseñanza, vinculadas con las situaciones de aprendizaje matutinas, pero realizadas con otros medios y por una docencia distinta. Tendrían cabida los géneros vernáculos de las culturas juveniles como los medios sociales, el rap o los videojuegos, las actividades asociativas y deportivas, las asambleas, el periodismo ciudadano, la investigación de campo sobre el territorio (barrio o comarca), la creación artística, literaria y musical de distinta índole. Habría que incorporar la educación social a los claustros, en beneficio de toda la comunidad educativa. Hoy todavía no se hace porque recortar la jornada parece salir barato. ¿De verdad es así? El vacío vespertino ha sido ocupado por la *educación en la sombra*: el ocio competitivo en que sale ganando la clase social que lo paga con fondos privados (Moreno y Martínez, 2023).

Se consideran justificadas secuencias intensivas de exámenes al final de cada evaluación y de cada curso, en nombre de la fatídica preparación para el examen de acceso a la Universidad o a las oposiciones. Se mire como se mire, las pruebas selectivas son un hecho extraordinario en la vida adulta. Cabe dudar de su legitimidad en el ámbito profesional de la educación, puesto que el profesorado debería formarse a través de prácticas acompañadas de una retroalimentación eficaz y empática para la mejora, las mismas que tendríamos que aplicar en las aulas. Nunca se debería sustituir la imprescindible evaluación formativa a la hora de verificar el aprendizaje (cf. la empresa-libro de Hattie, 2008) y decidir las condiciones para titular o promocionar, por un concurso que ordena al alumnado con criterios sesgados a causa del propio procedimiento. Se ordena a la adolescencia en categorías laborales de un mercado que no se organizó para acoger la diversidad. Valga de ejemplo la separación en ESO, a partir del segundo ciclo, entre el grupo de diversificación y el grupo ordinario, así como las opciones conducentes, en 4.º curso, hacia el Bachillerato o la FP. “Antes muerta que pase determinada persona a Bachillerato”, se dice. O bien: “Es una pena que esa chica haga matemáticas aplicadas porque vale mucho”.

Quienes *tasan* el desempeño del alumnado, en vez de ofrecer retroalimentación y colaborar en la mejora de cada estudiante, son las mismas personas que acusan a la pedagogía de ser la ideología natal del neoliberalismo. La misma docencia se queja de una bajada de nivel en la adolescencia, a causa de *los otros*: los móviles o el Aprendizaje Basado en Proyectos, como si fuera la didáctica mayoritaria en Primaria y ESO, antes de llegar a *su coto*: el Bachillerato (cf. Fernández Navas, 2024b). No hace falta haber visto la serie *Adolescencia* para entender el fallo del sistema: la persistencia de una *cultura escolar* que suplanta o borra la formación pedagógica del profesorado.

Aunque nada de lo dicho puede ocultarse, hay gigantes sin capa. La arquitectura escolar es un hecho material, fácil de percibir, que evidencia lo que nuestros hábitos mentales ocultan (cf. Víctor Erice, *Cerrar los ojos*, 2023). A diferencia de cualquier otro edificio público, se asigna

un espacio de baños en la planta baja a centenares de personas en varias plantas. Si el diseño compasivo dispuso más lugares, las quejas del servicio de guardia acaban cerrándolos. Se programa la rivalidad y la desconfianza entre aulas incomunicadas, de modo que el alumnado de los grupos A, B o C tienen incluso prohibido verse en los pasillos durante los descansos. Se organiza el servicio de guardias “no lectivas” como una forma de vigilancia. Con frecuencia, hasta se instalan cámaras. De tal manera, confundimos el Panóptico (Foucault, 1975) con el cuidado, que necesita un trato persona a persona, cara a cara. Los patios cementados se defienden en nombre de la necesidad de espacios diáfanos, como si el arbolado o los rincones de sombra fueran peligrosos. Las pistas de fútbol y baloncesto ocupan todo el espacio de recreo, e incluso impiden el paso libre de las personas. En consecuencia, se genera un ocio estereotipado por géneros y hasta por etnias: tensiones, liderazgos beligerantes para la conquista, modelos de masculinidad y hábitos de segregación que cuesta reconocer. Esas dimensiones materiales, arquitectónicas, tan visibles, no se ven aun teniéndolas delante cada día o, precisamente, por eso. Necesitamos una película o una serie para ver y, quizá, para comprender.

¿Vigilar es cuidar? Cuidar es ver. Las guardias podrían servir para ejercer la docencia compartida, donde el profesorado lo solicite, para introducir calma y, sobre todo, para fortalecer la atención a la diversidad en el aula inclusiva. Podrían ser también un comodín en otro tipo de juego: la coordinación de los equipos educativos (Perrenoud, 1999). Cuidar la educación implica trabajo cooperativo, acción tutorial en común, diseño universal de situaciones de aprendizaje que garanticen la inclusión en vez de la criba, prácticas de cultura ecosocial y ciudadanía democrática. Se necesitan muchos ojos abiertos y gestos que acaricien un proyecto común de cuidados.

La docencia compartida es plausible tanto en las guardias como en todas las demás tareas lectivas. Compartir clase entre docentes de distinta formación académica contribuye a superar la estructura hermética de los saberes y a abrir las puertas de las clases, haciendo permeables sus muros. Esa experiencia fundante está en la génesis de cualquier escuela pública durante sus primeros años, cuando nos sentíamos mutuamente elegidos —no en forzado aislamiento, monarcas destronados por el alumnado—, y planeábamos el encuentro de cada día con la comunidad recién nacida —en vez de estrategias de confrontación con la infancia o la adolescencia y las familias—; mientras la dirección consistía, sobre todo, en liderazgo pedagógico (Martínez Sánchez, 2014).

A ese momento genuino remite la experiencia del *sueño* en la creación de las comunidades de aprendizaje (CdeA, 2025). Ahora bien, ¿acaso es imposible convertirlo en un estado de permanente creatividad, comunicación y práctica reflexiva? Está ocurriendo en el IES Cartima (Estación de Cártama, Málaga), recientemente premiado a su proyecto de Educación Inclusiva en la III Convocatoria de Aula Desigual (2024). El Proyecto Cártama ha cumplido 10 años ya este curso 2024/25, con José María Ruiz como director y, sobre todo, un equipo que ve y cuida a su alumnado.

3. EL ARCO DE UNA GENERACIÓN: LAS CONQUISTAS DEL DERECHO

Como sugiere la directora del IES Can Balo (Pont d’Inca, Islas Baleares), Nuria López Roca, la dificultad para el entendimiento adulto de la adolescencia y la juventud es el resultado de un choque generacional. No solo es que hayan olvidado cómo vivieron a esa edad, ni que sean más o menos capaces de adaptarse a la revolución tecnológica. Estamos hablando de un aprendizaje colectivo,

como el que Habermas (1981) describió en el proceso histórico desde el mito a la racionalidad dialógica, el cual afecta tanto a los individuos como a las grandes esferas y discursos sociales: las ciencias, las artes, el derecho. Basta con tener en mente los movimientos de la juventud por el clima (*Fridays For Future*) o el feminismo inclusivo (#metoo, #balancetonporc, #cuéntalo o el más reciente #seacabó) en todo el planeta para comprenderlo. Está en el haber de esta generación, como todos los avances en derechos.

El arco narrativo de una vida en la generación *boomer* o X es suficiente para admirar los cambios en las prácticas educativas. No han ocurrido por efecto de una moda, como la que pusieron en boga algunas —pocas— escuelas libres en los años 60 y 70 del pasado siglo, como por ejemplo Summerhill: un coto de las clases altas (Pérez Rueda, 2022). Los cambios profundos y generalizados han sido consecuencia de un debate público (en democracia), interclasista (en los movimientos sociales), intercultural (entre diferentes mentalidades) y multiversal (en diversos continentes) acerca de los derechos de la infancia (cf. Fernández Navas, 2024b). Se han consolidado en forma de acuerdos internacionales: tal es el caso de la Convención homónima de la ONU (1989), ratificada por 196 países.

De similar modo, el modelo de educación inclusiva se ha desarrollado durante las últimas seis décadas, desde la Convención de la UNESCO Contra la Discriminación en la Educación (CADE, 1962, 110 estados, aceptada por España) y la más reciente Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008, 190 países), que se refiere expresamente a la obligatoriedad de un “sistema de educación inclusivo” (art. 24); así como otras convenciones contra la discriminación de las mujeres, las etnias, las personas inmigrantes (que España no ha ratificado) o las resoluciones de organismos de la ONU en defensa de las personas LGTBIQ+, a falta de una convención internacional del mismo rango. Todas ellas se han renovado en el marco de la agenda 2030 y el ODS 4, léase: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Todavía más reciente es la sesión 709 del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, 18/03/24), dedicada a los pasos que debería seguir el gobierno español, estatal y autonómico, con el propósito de diseñar una educación realmente inclusiva. Se criticó la persistencia del modelo clínico acerca del diagnóstico del alumnado con necesidades especiales (evaluación psicopedagógica o dictamen), como condición indispensable para la asignación de recursos humanos y el reconocimiento del derecho pleno a la educación. La manera de proceder habitual es programando una intervención terapéutica, desvinculada del currículum compartido y la biografía social del conjunto, con un objetivo reparador, en vez de un fin educativo. Los hechos nos demuestran que, con tales medios, no se logra mayor inclusión. Concretamente, se insistió, como ya hizo la ONU con su informe de 2017, en que extraer al alumnado con discapacidad para llevarlo a un centro o aula específicos o bien a un aula de apoyo a la integración; por tanto, fuera del aula común e inclusiva, producía un sinfín de exclusiones en cadena: sin tareas motivadoras, sin excursiones, sin cumpleaños, sin expectativas de éxito, sin titulación. Ha sido la temática de la campaña en X-Twitter #ynopasanada, impulsada por Belén Jurado, madre de una niña con autismo que experimentó las consecuencias de la exclusión, y secundada por centenares de personas que adjugaron testimonios de diversa gravedad, desde el malestar al maltrato (cf. ACCIUMRed, 2023; Jurado y Calderón, 2024). En la misma sesión, confluyeron distintos hilos de la red “Quererla es

crearla” (Calderón et al., 2021 y Barriga, 2022), que ha asociado a profesionales, estudiantes y familias para hacer realidad la educación inclusiva que deseamos. Después de escuchar a las partes, el Comité ha emitido una nueva resolución (22/03/24) donde insta a las autoridades educativas, estatales y autonómicas a que acaben con la segregación del alumnado en centros especiales, aulas específicas o similares, en el marco de un Plan Integral de Educación Inclusiva, como el que obliga a cumplir la propia LOMLOE (Gutiérrez del Álamo, 2024).

Esa revolución pedagógica se venía incubando desde la Institución Libre Enseñanza, la Escuela Moderna y la escuela republicana en España; la Escuela Nueva en Europa o el *Poema Pedagógico* de Makarenko (1933) en la Unión Soviética. Sin embargo, tanto en España como en Europa y la Unión Soviética, los totalitarismos, las guerras y los genocidios antisemita, antigitano y antidemocrático exterminaron la esperanza y erradicaron o limitaron los cuidados (cf. Caballero Bellido y Pizarro Gómez, 2019). No se puede confundir la enseñanza del cuidado con la crianza solo por mujeres y la vigilancia por guardias o por entidades religiosas, que aplican un plan correccional a la infancia y a la adolescencia obrera y campesina, mientras pretenden domesticar los comportamientos rebeldes (cf. Cadenas Cañón, 2023). El pesimismo antropológico cree descubrir monstruos egoístas en el espejo de la infancia a su imagen y semejanza.

Solo hay que asomarse a la ventana del cine y los medios audiovisuales para calibrar la distancia abismal entre el modelo actual de aula inclusiva y el uso sistemático del maltrato físico, los castigos traumáticos y el régimen disciplinario y penal en las escuelas de épocas más o menos recientes. *Los 400 golpes* de François Truffaut (1959) narra el proceso irracional por el que un adolescente acaba preso en un centro de detención; mientras que *If...* de Lindsay Anderson y David Sherwin (1968) denuncia la violencia ejercida en las *public schools* inglesas, a través de ritos de iniciación en el sometimiento y el sadismo como si fueran leyes naturales. La literatura y el arte naturalistas denuncian la imposibilidad de escapar a las trampas del determinismo para quienes nacen en las minas o los arrabales obreros, antes de que se hubiera construido un sistema de educación pública y universal (cf. la novela *La Tribuna* de Emilia Parco Bazán, 1883; y la película *Los olvidados* de Luis Buñuel, 1950).

No obstante, la realidad supera a la ficción. Las investigaciones sobre el secuestro y el maltrato institucional de la infancia indígena en Australia (las “generaciones robadas”, Wikipedia, 2024), en Canadá (las “escuelas residenciales”: internados bajo custodia religiosa; Beaucage, 2022 y 2023) o en USA (Montoya Bryan, *Infobae*, 11/05/2022), niñas y niños del Congo Belga, clasificados y expatriados como mestizos (*métis*, cf. Gómez-Cambronero, 2023), han denunciado su carácter sistémico. La bandera de la educación moral ha servido de pretexto para el genocidio de pueblos a quienes se consideraba bárbaros, por no someterse a los mismos parámetros culturales de la élite, la clase o la etnia dominante (Martínez Sánchez y Perales-Fernández-de-Gamboa, 2024). Hannah Arendt, por su parte, describió el proceso de aprendizaje colectivo del racismo y el imperialismo en *Los orígenes del totalitarismo* (1951), mientras que Goffman (1961) criticaba la institución total en hospitales, sanatorios psiquiátricos, prisiones, sectas religiosas y... escuelas, lugares donde se programa el borrado de la subjetividad.

En suma, nadie sostiene hoy el lema “La letra con sangre entra”. No suena bien que alguien diga: “Con esas notas, te condenas a ti mismo a la pobreza”. Sin embargo, esa es exactamente

la estrategia con que la cultura de la meritocracia pretende dar continuidad a las mecánicas excluyentes, mientras alecciona al alumnado para que se someta a una mentalidad autoritaria (De la Rosa, 2023). Hay quien llama realismo —antipedagógico— a la nostalgia de un *infierno perdido*, contra los esfuerzos por pasar de la igualdad jurídica a un sistema de escuelas públicas capaces de incluir a toda una generación a través del cuidado pedagógico, distinto de la guardería de antaño. No basta con vigilar para ver, ni con criar para cuidar.

4. UN MUNDO PARA LA VIDA

La educación en el cuidado a los seres vivos y la admiración de su biodiversidad nos plantean el mismo reto en otro marco: la cultura ecosocial. Para que los ecosistemas puedan sostener la vida puesta en riesgo por el cambio climático y la contaminación química desde la Gran Aceleración (aprox. 1950), tenemos que educar a las próximas generaciones en las prácticas de la empatía, la contemplación, la escucha activa y el acompañamiento, tanto de los seres humanos como de todo ser vivo, participantes de esa simbiosis entre el sujeto y el objeto que Husserl (1936) llamó el *mundo de la vida* (*Lebenswelt*). Necesitamos reconstruir con racionalidad un *mundo para la vida*.

El auténtico realismo (Bregman, 2021) identifica las soluciones a la urgencia climática y reconoce a la educación su probada agencia en favor de las transformaciones sociales. De nuevo, no hay que confundir la moda del *coaching* con las prácticas culturales que hemos recibido de un aprendizaje histórico, a través de la mística, la educación estética por las artes, el compromiso con la justicia en los movimientos sociales; la conciencia razonadora del mundo científico en todas sus especialidades acerca de los efectos irreversibles de la Gran Aceleración sobre los equilibrios planetarios. La psiquiatría transcultural (Pérez Sales, 2004) o la psicología humanista (Saavedra y Samaniego, 2024) han reconocido el valor relativo de los rituales chamánicos y han practicado la escucha activa y la empatía en una relación sanadora.

El cuidado de nuestra (*ecúmene*, cf. Martínez Sánchez y Perales-Fernández-de-Gamboa, 2024: 55-72) no es solamente la única alternativa contra el calentamiento global y la alteración consiguiente de las estaciones, las corrientes oceánicas y las zonas climáticas. También hay que someter a control una economía enloquecida que ha provocado la contaminación química de la tierra y las aguas por pesticidas o nitratos, la minería a cielo abierto y, en general, el extractivismo (Gudynas, 2015). El agotamiento de los recursos conduce a cada país y al planeta entero a la carestía a corto plazo, llámese colapso o una sucesión de crisis como las que soportamos desde 1973 (Díez Gutiérrez, 2024).

Nos sirven de referentes culturales los pueblos originarios que han organizado la relación con los seres vivos y con los ecosistemas por medio de rituales y ceremonias de reconocimiento mutuo. Una vez superadas las ideologías imperialistas en fases anteriores de su Historia, comparables a los imperios en cualquier zona del planeta, permanece el legado vivo de las lenguas que reconocen personalidad a los demás seres (Martínez Sánchez, 2015), los etnodramas que representan el diálogo con presencias espirituales (en *tu'un savi*, las enfermedades, la lluvia, cf. Guerra Arias, 2015) o la filosofía del Buen Vivir (*Sumak Kawsay*, en quechua).

5. UNA CIENCIA PRÁCTICA

La pedagogía no es una teoría, como quieren prejuiciar quienes desconocen su Historia y sus propuestas, cuando se ríen de los “pedabobos” —así son denominados jocosa y despectivamente— como idealistas ilusos que no pueden sanar los males del sistema. Lo que palpita en esa burla no es un corazón realista que pida más y mejor educación, sino el terror ante sujetos que escapen al control de la autoridad: la disrupción en el aula, Frankenstein, el Gólem, la IA generativa, la violencia desatada entre adolescentes, por donde hemos empezado. “¿Cómo dominarlos, si no es con disciplina y una criba?”. La pregunta racional no puede ignorar las causas de tales efectos en una civilización sin corazón.

Ver con los ojos abiertos consiste en reconocer —con ayuda de la ciencia pedagógica— que la mayor parte del abandono escolar temprano y del fracaso inducido ha sido consecuencia de una falta de reconocimiento de la diversidad de personas reales, en el marco de una educación bancaria (Freire, 1968). Se desatiende e incluso niega la personalidad, las culturas y las lenguas del alumnado: la diversidad lingüística, étnica y cultural, la diversidad sexual, la diversidad funcional, las diversas mentes o diversas reacciones. Freire la llama “bancaria” porque concibe a las personas como almacenes de un saber atesorado, en vez de como productoras de conocimiento; ni quienes lo transmiten ni quienes lo reciben tienen derecho a alterarlo. Se tacha de peligroso el diálogo creador y se exige transmisión rigurosa de un pensamiento descontextualizado.

Así pues, solo cabe *enseñar a transgredir* para recuperar la palabra (bell hooks, 1994). Después de la pandemia y los efectos del confinamiento, deberíamos haber reflexionado sobre cómo se organiza la escuela: la acción tutorial, los horarios, los agrupamientos, la ratio, el exceso de burocracia (y las descargas horarias para tareas puramente burocráticas). Podríamos reconocer los trastornos de salud mental asociados al absentismo en un alto grado: la ansiedad y el estrés que genera la instrucción directa en grupos numerosos, si no se proporcionan guiones (reglas de juego, estrategias cognitivas), ni se procura la retroalimentación cara a cara o diferida y materialmente revisable (comentarios por escrito, audio o vídeo); si no se practica la relación de ayuda persona a persona, ni se forma al alumnado para la ayuda mutua en parejas o grupos cooperativos.

La tradición pedagógica reconoce la enorme relevancia de los ambientes de aprendizaje favorables y los contextos sociales propicios, de modo que se fortalezca la personalidad con el reconocimiento mutuo de la diversidad, en vez de ponerla a prueba con la falacia de un castigo supuestamente vigorizante. La espiral de odio comienza por matar la pedagogía, como se narra en la alegoría *Momo* de Michael Ende (1973) y en el drama dedicado a *El maestro que prometió el mar* (Escribano et al., 2012): Antoni Benaiges y su escuela Freinet, uno de los miles de docentes represaliados por el fascismo desde el golpe militar de 1936.

Hacer pedagogía consiste en practicar la educación con cuidado, con los ojos abiertos de la investigación para ver sus efectos sobre el desarrollo humano en cada edad, la conciencia moral y la socialización, en vez de con los ojos cerrados por obsesiones tales como “adelantar el crecimiento”, “aumentar la productividad”, “adaptarse a las demandas del mercado”. ¿La sociedad realmente “lo pide”? La sociedad no demanda que dobleguemos a la infancia rebelde con amenazas, sino que transformemos la violencia mediática en buen trato verbal, convivencia

pausada entre personas amables y agradecimiento a la vida. Los fines pedagógicos se deforman en el lenguaje jurídico de órdenes y decretos, con un sesgo mandón y autoritario que no admite réplica. La burocracia resulta, en consecuencia, ciertamente antipedagógica.

La pedagogía se resume en que nos regalemos el contexto y la oportunidad de educar al alumnado como a sujetos libres y cuidadores, que puedan autodeterminarse y planear un proyecto de vida en común. Necesitamos la didáctica adecuada para que sean capaces de cooperar mientras intentan resolver los problemas cruciales de nuestro tiempo, desde la violencia machista y racista, la ola de bulos y los discursos de odio, hasta el calentamiento global, el extractivismo y la sexta extinción. Será imprescindible organizar comunidades de aprendizaje con la infancia, la adolescencia y sus familias, que no solo les permitan participar, sino añadir sus propias experiencias y conocimientos. Si la gente adulta demuestra su disposición a aprender con otra gente adulta y con el propio alumnado, producirá la autoridad que se necesita para enseñar. Si reconoce su falibilidad, deja que se corrijan sus sesgos y supera el dogmatismo, podrá enseñar pensamiento crítico a la adolescencia (bell hooks, 1994 y Garcés, 2020).

6. UNA EDUCACIÓN CON CUERPO, SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Más allá de la figura del *cyborg* en mitos contemporáneos (como en *Dune* o *Blade Runner*) y las todavía más viejas del trabajador y del soldado (en términos de Jünger, 1932), la superación de las crisis comienza por reconocer los derechos del cuerpo con una conciencia más clara de sus necesidades. Los derechos humanos y de la infancia se basan en nuestro genoma: no solamente la supervivencia, sino también la libertad como capacidad (Sen, 1999), de lo que deberían tratar las competencias en educación. En tal sentido, la capacidad del lenguaje sigue siendo la mejor metáfora de la naturaleza humana común, con la que nacemos y por la que vivimos en sociedad. El lenguaje es facultad, competencia, red neuronal que se desarrolla hasta formar una personalidad; es parte del genoma y tiene un sustento fisiológico, pero sirve para construir la cultura que nos permite vivir de forma cooperativa, dar y recibir reconocimiento (Habermas, 1981).

En el origen de todas las culturas urbanas (Egipto, Mesopotamia, la India, China, por ejemplo) se puede detectar la crítica a una civilización sin entrañas y la llamada —vocación— a volver a la naturaleza, el cuidado a la vida por ser vida y a los seres vivos por existir. Es como si la desconexión forzada con el ecosistema produjera hastío y dejara un vacío, no solo cultural, sino también mental. Sobre esa necesidad de reconectar con la Naturaleza tratan todas las formas de meditación y de mística: el Tao, el budismo, el Éxodo y la salida de Jesús o de Mahoma al desierto.

Al inicio de la modernidad europea, el primer ensayo de Rousseau vuelve a plantear esa demanda radical: su *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750) inaugura la era de las revoluciones modernas. Comienza la reivindicación de la figura del *buen salvaje* que las potencias coloniales estaban exterminando. Aunque durante un tiempo estuvo de moda burlarse de tal símbolo, como de todo lo considerado *ingenuo o naïf*, lo cierto es que en su época significó una toma de postura en favor de las víctimas del sistema colonial: los pueblos originarios. Como nos explica el activista y agitador del pensamiento David Graeber en su obra póstuma: “Hay una razón por la que tantos pensadores claves de la Ilustración insistían en que sus ideales de libertad individual e igualdad política se inspiraban en fuentes y ejemplos nativos americanos: porque era verdad.” (Graeber y Wengrow, 2021: s.p.).

De similar modo, las migraciones forzadas a las ciudades por el hambre, en el marco del Antiguo Régimen, fueron el principio de lo que hoy reivindicamos como un derecho: el desplazamiento interno en busca de mejor vida. El modo de producción impuesto por los señores feudales obligaba al campesinado a migrar temporalmente, de una cosecha a otra; o bien a salir de una tierra infértil. Esa precariedad no fue resuelta, sino agravada por las revoluciones burguesas, cuando se apropiaron las tierras comunales, a la vez que desamortizaron los feudos. Quienes cazaban y recolectaban en los bosques comunales se convirtieron de golpe en furtivos. En España, millones de pequeños campesinos desposeídos se sumaron a la vida nómada del pueblo gitano, sin ningún romanticismo, sujetos a similar persecución y amenaza como ellas y ellos desde 1499. Se convirtieron en jornaleros, la clase social más numerosa a finales del siglo XIX (Sánchez Jiménez, 1990).

Schiller llama ingenuidad a la armonía perdida con la Naturaleza, que sentimos tanto en la ciudad como en el campo. Una de las primeras y más influyentes obras de pedagogía: *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* (1795) demuestra que la educación artística y musical es inseparable de cualquier pedagogía emancipadora para crecer en libertad, pero también anticipa la necesidad de una experiencia directa de los entornos naturales por la infancia recluida en las ciudades. Ambas son dimensiones fundamentales de nuestra tradición pedagógica: la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna, la escuela republicana y las ecoescuelas.

Así pues, la teoría nos ayuda a reconocer que el deseo de libertad y experiencia estética de nuestra infancia debería ser atendido en nuestra era, a la vez que educado con medios pedagógicos. Son cruciales las actividades físicas como el deporte y la inmersión en entornos naturales, del mismo modo que actividades lúdicas como los medios sociales y los videojuegos. No bastan unas pocas horas a la semana, sino que deberían practicarse a diario para generar placer por la vida; para que la infancia y la adolescencia encerradas en un aula no tengan que arrebatarlos ese derecho al gozo de forma disruptiva. Necesitamos una red ciudadana realmente educadora y un plan para que la educación digital contribuya a formar los sentimientos de amor y solidaridad, junto al reconocimiento y el aprecio de la diversidad cultural y ecológica. Se puede formar el pensamiento crítico en todas las ciencias, no solo en las artes, de modo que lleguemos a entender los hechos que justifican el feminismo, el abolicionismo, la descolonización, la actual defensa de los pueblos originarios y el derecho al territorio frente al neocolonialismo de Israel (en Palestina), Marruecos (en el Sahara), Ruanda (en el Kivu), Rusia o USA.

El derecho al territorio es muy distinto de una nostalgia propia de las élites dirigentes, que siempre han vivido en sus feudos; han preferido el derecho a la caza que el derecho a la vida de la mayoría social. Cuando los señores se hicieron propietarios capitalistas, mantuvieron jardines burgueses en medio de explotaciones intensivas y crearon colonias al lado de minas destructoras, como en Riotinto. La lógica de los parques naturales o del mascotismo podría arrastrarnos a ese error como especie, si no enseñamos a consentir y amar la libertad de los seres vivos. La humanidad entera no puede irse a vivir a cabañas permanentes como Thoreau en *Walden* (1854), porque convertiríamos el bosque en un *resort*. De otro modo, es posible volver temporalmente a ese lugar de la experiencia —ingenua— de la armonía con el ecosistema, donde respetar la alteridad, la inteligencia y la libertad de la naturaleza salvaje, como nos enseñan a hacer las culturas originarias.

Podemos recrear la vida en tales entornos por medio de las artes, empezando por la narrativa, la música, la plástica, el cine y el documental, hasta el extremo de los videojuegos y las simulaciones de realidad virtual. Baste como ejemplo la propuesta del proyecto *Naturautas*: la alfabetización ecosocial trata de la vida en la Tierra, pero también de la literatura y las artes que las evocan (*Teachers For Future Spain* y Martínez Sánchez, 2020-2024). La libertad absoluta de los seres vivos es la misma que habita en nosotros cuando respetamos y amamos la diversidad sin límites ni falsos escrúpulos. La diferencia entre su libertad y la nuestra, como decía Schiller, es moral y espiritual. Los seres humanos aprendemos a cuidar como una ley que libera. Solo podemos ser libres y hacer libres a los demás seres cuidando y enseñando a cuidar. Podemos disfrutar haciéndolo. Contemplar y consentir la vida es gratificante y memorable; aniquilar la vida también deja huella, pero en forma de trauma imborrable.

Las prohibiciones solo sirven para educar cuando no obstaculizan la puerta de acceso a la vida (Sánchez Vera, 2024); cuando describen, con sentido crítico, las ventanas que asoman a la violencia, el machismo, el racismo o la intolerancia. Como dijimos al principio: “cuidar es ver”. Hay que organizar el debate racional que desarrolle la conciencia moral, la autonomía y unas relaciones interpersonales basadas en la justicia y el cuidado (Kohlberg, 1981 y Gilligan, 1993, respectivamente). De otro modo, los tabúes contra la educación en el uso de los móviles, los videojuegos o los medios sociales esconden una falta de formación por parte de las personas adultas que tendrían que enseñar las nuevas alfabetizaciones: mediática e informacional, digital, ecosocial. ¿Acaso no hay recursos educativos para llevar a cabo tal propósito en el marco del currículum actual? De nuevo, proponemos una fuente disponible: el proyecto *Videojuegos: cultura urbana de aprendizaje* (IES Diamantino y Martínez Sánchez, 2025).

Muchas personas hemos sentido en nuestras escuelas los efectos de la fábrica patriarcal y colonial de odio y mentiras que pretende enmascarar la diversidad o negar su derecho a existir. “Las mentiras te hacen enfermar: he ahí una visión común al feminismo y al psicoanálisis” (Gilligan, 1993: 26), común también al antirracismo y el anticolonialismo. La mentira enfermiza rechaza la racionalidad comunicativa, aborrece los cuidados, enfanga los medios sociales, igual que hizo previamente con la libertad de expresión en la prensa escrita, la radio o los canales de televisión. El periodismo informativo y de investigación (Barrera, 2008 y Hunter, 2013) ha nacido y crecido en todo el planeta como respuesta al empeño del capital monopolístico, los imperialismos y los poderes totalitarios por dominar la opinión pública en sociedades democráticas; dado que, en regímenes autoritarios, no hay información que valga. Pues bien, necesitamos medios de comunicación organizados en un centro educativo, si no queremos que prevalezca la rivalidad y la violencia en grupos herméticos que terminan enfrentándose. ¿Serviría, por tanto, la erradicación de los móviles para mejorar la convivencia y evitar el fango? Necesitamos estructuras y procesos que contrasten la información y gestionen la opinión con procedimientos democráticos (cf. Campos Leirós y *TFFS*, 2025; Colectivo DIME, 2025).

Cuanto mejor se cuide la diversidad en un centro educativo, mayores serán las capacidades de quienes sienten su diferencia para sacar a la luz las estrategias de la mentalidad autoritaria, dentro y fuera de la comunidad educativa. Necesitamos nutrir el cerebro racional con actitudes valientes contra todas las especies de injusticia, gracias a canales siempre abiertos de participación democrática. Ha sido y puede ser el caso de las asambleas permanentes por el clima (cf. RECG / Democrat / IDP Universitat de Barcelona / Movimiento 4.7, 2024).

Un centro educativo no es mejor por estar más cohesionado y parecer más homogéneo, sino por generar espacios y tiempos para la cooperación entre distintas personas y grupos, con el mayor nivel de apertura posible al entorno social, de forma orgánica: un banco común de conocimientos donde se programan intercambios y se diseñan proyectos que nos comprometen y nos dan vida (Rubén Díaz y Zemos98, 2012). Necesitamos oportunidades planificadas para romper fronteras sociales y étnicas, como el Zoco de las Lenguas y las Culturas en Tres Barrios Amate, Sevilla (IES Diamantino y Martínez Sánchez, 2025).

7. CUIDAR DE OTRAS COMO DE SÍ MISMA

Tendríamos que practicar el autocuidado profesional para cuidar de nuestro alumnado, en vez de seguir sosteniendo la cruz en que nos crucificamos mutuamente. La regla de oro tiene otra vertiente: trátate bien a ti misma para que puedas beneficiar a la infancia.

En gran medida, los estresores y los factores que amenazan nuestra salud mental son los mismos que ponen en riesgo la inclusión de niños bajo nuestro cuidado, porque formamos parte del mismo ecosistema. No hace falta repetirlos en un catálogo de normas, sino asumir sus principios y, sobre todo, disfrutar de sus prácticas (Gilligan, 1982 y Saavedra y Samaniego, 2024), porque generan efectos/ afectos saludables y cercanía física, sin riesgo, en espacios seguros.

El autocuidado entre docentes en la escuela es un elemento fundamental, no solo para mantener un ambiente de trabajo saludable y productivo, sino igualmente para generar un clima de aula propicio y poder brindar un entorno acogedor, respetuoso y amable para su alumnado. Con tal fin, es importante que las personas responsables, docentes y profesionales (pedagogas, psicólogas, educadoras y trabajadoras sociales, agentes de inclusión) se apoyen y acompañen, compartan experiencias y recursos e incluso trabajen juntas en las mismas aulas, gracias a un clima de colaboración y empatía. Las aulas inclusivas no solamente reconocen y aprovechan la diversidad del alumnado, sino también de la docencia compartida.

Necesitamos espacios para el diálogo abierto, como puede ser una sala acondicionada para escucharse y crear ambientes de calma, distinta de la sala de profesores donde se trabaja. Tanto en el claustro inmediato como en el virtual hace falta tiempo para crear redes de apoyo y solidaridad en las que compartir recursos y estrategias efectivas, fomentar la gestión de conflictos de manera constructiva y tematizar la salud mental y emocional de todo el equipo. En definitiva: cuidarnos unos a otros nos permite crecer juntos, sumar y construir ambientes y contextos sanos y posibilitadores de éxito. Todo ello facilitará brindar un mejor apoyo al estudiantado, pero también generará escuelas amables e inclusivas donde crecer y desarrollarse sea lo natural (cf. la LOPIVI, Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia).

8. CIERRE

En definitiva, repensar la educación desde el cuidado, la inclusión y la asunción de la diversidad como una fuente de riqueza y crecimiento no es solo una necesidad pedagógica, sino un imperativo ético. Apostar por escuelas que abracen el cuidado de su comunidad, el respeto y la cooperación implica transformar nuestras formas de enseñar, convivir y acompañar a la infancia y

adolescencia. Solo así será posible construir espacios donde todas y todos puedan aprender sin dolor, crecer con dignidad, desarrollar su personalidad hasta la excelencia: la autonomía plena y la capacidad de cuidar —el auténtico contenido de la solidaridad— y vivir plenamente su derecho a ser.

REFERENCIAS

- ACCIUMRed (2024). #YNoPasaNada. <https://bit.ly/ynopasanadaACCIUM>
- Alonso Paz, A. de & Sánchez Vera, M.^a del M. (2023). Prohibido no prohibir el móvil. *Infolibre*, 11/12/2023. <https://bit.ly/prohibidonoprohibir>
- Anderson, L., & Sherwin, D. (1968). *If...* (película). Memorial Enterprises.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus, 3.^a ed., 1974.
- Aula Desigual (2024). Escuela Inclusiva IES Cartima. III Convocatoria #YoIncluyo, 9/06/2024. <https://bit.ly/Cartimayoincluyo>
- Barantini, P.; Graham, S.; Thorne, J. (2025). *Adolescence* (serie). Warp Films, It's All Made Up P., Matriarch P., Plan B Entertainment, One Shoe Films.
- Barrera, C. (coord.) (2008). *Historia del periodismo universal*. Planeta.
- Barriga, C. (2022). *Educación inclusiva. Quererla es crearla*. Documental. <https://bit.ly/docuQuererla>
- bell hooks (1994). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing, 2021.
- Beaucage, P. (2022). ¿Etnocidio o genocidio? El drama de los internados indígenas y la política indigenista de Canadá (1880-1976). *Antropología Americana*, 7 (13). <http://dx.doi.org/10.35424/anam.v6i13.1148>
- Beaucage, P. (2023). El drama de los internados indígenas en Canadá. *Revista de la Universidad de México*, junio 2023. (Selección). <https://bit.ly/internadosCanada>
- Bregman, R. (2021). *Dignos de ser humanos. Una nueva perspectiva histórica de la humanidad*. Anagrama.
- Buñuel, L. (1950). *Los olvidados* (película). Ultramar Films.
- Caballero Bellido, A.I., & Pizarro Gómez, L. (2019). *La escuela amordazada. La depuración franquista del Magisterio en Sevilla*. Ayuntamiento de Sevilla. Enlace eliminado por el actual gobierno local. <https://cutt.ly/orzsOq4s>
- Cadenas Cañón, I. (2023). Perdidas. *De eso no se habla* (podcast). <https://cutt.ly/ErzsDaOh>
- Calderón, I.; Mojtar, L.; Cabello, F., & Colectivo Estudiantes por la inclusión (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. INTEF. <https://bit.ly/inclusivaINTEF>
- Campos Leirós, M. (2025). Ciudadanía crítica: el peligro de los bulos para la democracia. *Teachers For Future Spain*. Recursos. <https://cutt.ly/arzsFBv>
- Campos Leirós, M.; Gil Viñas, M.; Gutiérrez Expósito, M.^a E.; Leal, A.; López Roca, N.; Martínez Sánchez, J. J., & Medina, A. (2024). La Tierra de los cuidados: provocación pedagógica. *Infolibre* (21/05/2024). <https://bit.ly/tierracuidados>
- CdeA (2024). *Fases de transformación: el sueño*. <https://bit.ly/3zICgeU>

- Colectivo DIME (2023). *Otra educación es posible: 51 propuestas abiertas para una educación inclusiva de calidad*. <https://bit.ly/4gUGCjA>
- Colectivo DIME (2025). Para el aula; trabajo sobre bulos, fake news y desinformación. <https://cutt.ly/yrzsquqZ>
- CRPD-Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España*. Naciones Unidas. <https://cutt.ly/beAhPKgM>
- De la Rosa, D. (2023). Estrategias escolares que sustentan el relato meritocrático. *Espacio Público*, 23/03/2023. <https://bit.ly/3Nj8qRg>
- Díaz, R. y Zemos98 (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? *Educación Expandida*. Zemos98, pp: 49-66. <https://bit.ly/3U4NL7c>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2024). *Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario*. Octaedro.
- Ende, M. (1973). *Momo*. Alfaguara, 2023.
- Erice, V. (2023). *Cerrar los ojos* (película). Tandem Films, Pampa Films, Pecado Films, Nautilus Films, Movistar Plus+, Canal Sur y RTVE.
- Escribano, F. et al. (2012). *[Desenterrant el silenci] Antoni Benaiges, el mestre que va prometre el mar*. Blume / Ventall.
- Fernández Navas, M. (2024a). La filfa del nivel educativo. *Diario Red*, 27/03/2024. <https://bit.ly/filfadelnivel>
- Fernández Navas, M. (2024b). La inclusión, en el ojo del huracán de la batalla cultural educativa. *Aula Desigual*. <https://cutt.ly/NeAhAivR>
- Fernández Navas, M. (2025). ‘Adolescencia’: el peligro de verla sin una mirada educativa crítica. *Diario Red*, 25/03/2025. <https://bit.ly/adolescenciacrítica>
- Font, P. (2023). *El maestro que prometió el mar* (película). Minoría absoluta, Filmax, Radio Televisión Española, Mestres Films, Lastor Media y Televisió de Catalunya.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, 2002. <https://cutt.ly/ReAhAb7y>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://cutt.ly/SeAhAV8J>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Incluye “Letters to Readers”. Harvard University Press, 33.ª ed. (1993).
- Girard, R. (1972). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama, 2006.
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu, 1970. <https://cutt.ly/xAhSLSb>
- Gómez-Cambronero Alcolea, J. (2023). El mayor secuestro de la historia: los ‘métis’ del Congo Belga. *La Marea*, 20/04/2023. <https://cutt.ly/5eAhDrzZ>

- Govern Valencià (2024). Resolució de 17 d'abril de 2024. Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* (9841), con fecha 03/05/2024, pp: 18739-18740. <https://cutt.ly/TeAhDvCV>
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *El amanecer de todo*. Ariel, 2022.
- Guerra Arias, A. (2015). *Kutù'và yu tu'ún va'á. Estoy aprendiendo la palabra de bienestar. Iniciación etnodramática* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://cutt.ly/teAhDCJg>
- Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. CEDIB (Centro de Documentación e Información de Bolivia, Cochabamba). <https://cutt.ly/eeAhFjKl>
- Gutiérrez de Álamo, P. (2024). ONU: La escolarización en centros especiales es una segregación basada en la discapacidad, incompatible con la Convención. *El Diario de la Educación*, 26/04/2024. <https://cutt.ly/LeAhFTh4>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*, 3 vols. Taurus, 1989.
- Hattie, John A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Hunter, M. L. (2013). *La investigación a partir de historias. Manual para periodistas de investigación*. UNESCO. <https://cutt.ly/OeAhGz5h>
- Husserl, E. (1936). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Edición digital ePubLibre, 2022. <https://shorturl.at/mFnqO>
- IES Diamantino García Acosta y J. J. Martínez Sánchez (2023-25). *Videojuegos: cultura urbana de aprendizaje*. <https://cutt.ly/NeAhLC8l>
- IES Diamantino García Acosta y J. J. Martínez Sánchez (2023-24). *La Casa de Babel: taller intercultural de lenguas*. Evento público: Zoco de las Lenguas y las Culturas Tres Barrios Amate. <https://cutt.ly/3eAhL56T>
- Jünger, E. (1932). *El Trabajador*. Tusquets, 1990.
- Jurado, B. y Calderón, I. (2024). Vulneraciones del derecho a la educación que ocurren a diario en nuestras escuelas. Y no pasa nada. AOSMA (33), abril 2024, 118-127. <https://bit.ly/4dHEU2j>
- Kohlberg, L. (1981). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée, 1992.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI), *Boletín Oficial del Estado* (134) 05/06/2021. <https://cutt.ly/xeAhZRbt>
- Makarenko, A. S. (1933). *Poema Pedagógico*. Akal, 2017.
- Martínez Sánchez, J. J. (2014). La cocina del Proyecto Cártama. *Memoria habitante*, 20/09/2014. <https://cutt.ly/QeAhZ58r>
- Martínez Sánchez, J. J. (2015). Categorías de una estética popular. *La lengua mixteca en La Montaña de Guerrero: la identidad amenazada de un pueblo migrante*. Universitat d'Alacant, pp. 49 y ss.

- Martínez Sánchez, J.J. (2025). Escapamos de la fantasía machista. *REA*. <https://bit.ly/breakoutfantasiamachista>
- Martínez Sánchez, J.J., A. Perales-Fernández-de-Gamboa & el Colectivo DIME (2024). *Pedagogías bárbaras. La práctica intercultural de las maestras-brujas*. Octaedro.
- Montoya Bryan, S. (2022). Estados Unidos registró al menos 500 muertes de niños indígenas en los internados del siglo XIX en todo el país. *Infobae*, 11/05/2022. <https://cutt.ly/ReAhX7ma>
- Moreno, J.M., & Martínez, A. (2023). Educación en la Sombra en España. Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief*, 35. <https://bit.ly/3H20xOf>
- ONU (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) y grupo DILES de la UAM. <https://cutt.ly/neAhCkrk>
- ONU (2024). Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. *ODS 4*. <https://cutt.ly/jeAhCRcU>
- Pantallas Amigas (2024). Regulación del uso del móvil en el entorno escolar por comunidades autónomas. 14/05/2024. <https://cutt.ly/PeAhVfKp>
- Pardo Bazán, E. (1883). *La Tribuna*. BVMC. <https://bit.ly/pardolatribuna>
- Pérez Sales, P. (2004). *Psicología y psiquiatría transcultural. Bases para la acción*. Desclee. <https://cutt.ly/8eAhVbCi>
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogías libertarias y nueva educación*. Virus, 2023 (2.ª ed.). <https://cutt.ly/eeAhVCHe>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, 2004.
- Proyecto Cártama (2024). Web oficial. <https://cutt.ly/proyectocartama>
- Radikales Desadaptadas (2024). *Cómo disentir. Una guía o compañía*. Octaedro. <https://cutt.ly/reAhBZDf>
- Red ECG (2022). *Cuidémonos. Una guía didáctica para hablar de los cuidados*. RECG / Oxfam-Intermón. <https://cutt.ly/OeAhB573>
- Red ECG (2024). *Situación de aprendizaje. De la escuela participativa a la sociedad democrática*. RECG / Democrat / Movimiento 4.7 / IDP Universitat de Barcelona. <https://cutt.ly/1eAhNdaU>
- Rousseau, J. J. (1750). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Biblioteca Virtual Universal, 2006. <https://cutt.ly/yeAhNUq1>
- Saavedra Valdayo, Á. D., & Samaniego, E. (2024). Educación en los tres amores: mirándonos como personas y como profesionales desde la Gestalt. *AOSMA* (33), abril de 2024, pp.24-33. <https://cutt.ly/BeAhNN2h>
- Sánchez Jiménez, J. (1990). Situación social y condiciones de vida de las clases bajas (1890-1910). *Historia contemporánea*, 3, pp. 75-116. <https://cutt.ly/arzak9IT>
- Sánchez Vera, M.ª del M. (2024). No podemos prohibir el uso de la tecnología en Infantil y en primer y segundo ciclo de Primaria. *TIC@Educación*, 18/06/2024. <https://cutt.ly/ceAhMfYd>

- Schiller, F. (1795). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Editorial Acantilado, 2018. <https://cutt.ly/beAhMQgt>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Shiva, V. (2018). *¿Quién alimenta realmente al mundo?* Capitán Swing.
- Teachers For Future Spain & J. J. Martínez Sánchez (2024). *Naturautas: leer y escribir la naturaleza*. <https://bit.ly/naturautas>
- Thoreau, H. D. (1854). *Walden: life in the woods*. Dominio público.
- Truffaut, F., & Moussy, M. (1959). *Les Quatre Cents Coups* / Los 400 golpes (película). Les films du Carrosse.
- UNESCO (1962). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (Firmada por 110 estados, entre ellos España). <https://bit.ly/4h5WArp>
- Wakefield, J. (2025). Cómo surgió la siniestra machosfera de la que habla la serie 'Adolescencia'. *BBC News*, 27/03/2025. <https://bbc.in/3GML46t>
- Wikipedia (2024). Generaciones robadas (Australia). <https://bit.ly/3XWZTbw>

INVESTIGACIONES

Qué podemos aprender de la escuela en el medio rural: un estudio de caso

What Can we Learn from the School in Rural Areas: a Case Study

Mireya Blanco-Tascón* y Enrique-Javier Díez-Gutiérrez**

Recibido: 12 de diciembre de 2024 Aceptado: 6 de junio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Blanco-Tascón, M, y Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Qué podemos aprender de la escuela en el medio rural: un estudio de caso. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 104-121. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20981>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.20981>

RESUMEN

La escuela rural sigue siendo una gran desconocida. No solo en la formación inicial y permanente del profesorado sino también en una sociedad eminentemente urbana donde la España vaciada y aquellas instituciones que la vertebran solo aparecen de forma esporádica y circunstancial en la preocupación y la agenda social y política. El objetivo de esta investigación ha sido analizar las características y conocer las potencialidades de la escuela en el medio rural. Para llevarlo a cabo se ha realizado un estudio de caso de una escuela en el medio rural situada en un municipio de la montaña central de León (España). La metodología, de corte cualitativo, pretendía indagar en la percepción que tiene el profesorado y el alumnado sobre la realidad y las aportaciones y límites de la escuela rural. Para ello se recopilaban los datos discursivos de docentes y alumnos a través de un trabajo de campo cualitativo, adoptando la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión como instrumentos de recogida de información. Tras el análisis de los datos, este estudio sugiere que la baja ratio, las aulas multigrado, la atención individualizada, la relación con el entorno, así como la autonomía y cooperación del alumnado son las potencialidades más destacadas de la comunidad educativa rural. Se discute en las conclusiones si estas potencialidades pueden suponer un revulsivo para recuperar, desde la educación, esa España vaciada y si son características que la escuela urbana debiera “aprender” de su, así considerada, “hermana menor” que quizás le pueda dar algunas lecciones.

Palabras clave: escuela rural; entorno; comunidad; recursos; aulas multigrado; etnografía educativa

ABSTRACT

Rural schools continue to be largely unknown. Not only in initial and ongoing teacher training, but also in an eminently urban society where empty Spain and the institutions that form its backbone only appear sporadically and circumstantially in social and political concerns and agendas. The aim of this research has been to analyse the characteristics and to find out about the potential of schools in rural areas. In order to do so, a case study was carried out of a rural school located in a municipality in the central mountains of León (Spain). The methodology, of a qualitative nature, aimed to investigate the perception that teachers and students have of the reality and the contributions and limits of rural schools. For this purpose, discursive data were collected from teachers and students through qualitative fieldwork, adopting the semi-structured interview and the discussion group as instruments for collecting information. After analysing the data, this study suggests that low ratios, multi-grade classrooms, individualised attention, the relationship with the environment, as well as the autonomy and cooperation of students are the most outstanding potentialities of the rural educational community. In the conclusions, it is discussed whether these potentialities can be a revulsive to recover, from education, that emptied Spain and whether they are characteristics that the urban school should ‘learn’ from its, so considered, ‘little sister’ that can perhaps give it some lessons.

Keywords: rural school; environment; community; resources; multigrade classrooms; educational ethnography



*Mireya Blanco-Tascón [0009-0008-9514-5056](https://orcid.org/0009-0008-9514-5056)
Universidad de León (España)
mblant01@estudiantes.unileon.es

**Enrique-Javier Díez-Gutiérrez [0000-0003-3399-5318](https://orcid.org/0000-0003-3399-5318)
Universidad de León (España)
enrique.diez@unileon.es



1. INTRODUCCIÓN

Habitualmente se comenta que cuando se cierra una escuela se despuebla una nueva zona rural (Monge et al., 2020). De hecho, las escuelas son espacios de futuro, de esperanza, de nuevas posibilidades no solo porque forman a futuras generaciones que podrán habitar esos espacios sino porque también son síntomas de que las zonas rurales se mantienen y tienen futuro (Díez-Prieto, 2024). La despoblación de las zonas rurales tiene en las escuelas una de las luchas cruciales por el futuro que permita vertebrar alternativas en esa España vaciada que va ampliando la geografía de la desertificación poblacional en una sociedad que cada vez se concentra más en las zonas costeras, en los polos industriales y en las grandes urbes que crecen a un ritmo exponencial, al margen de toda consideración de lo que podría considerarse una escala humana y pensada para habitar desde un enfoque ecosistémico viable. Por eso, una de las batallas que los habitantes de las zonas rurales están librando es mantener abiertas las escuelas de sus localidades, incluso con pocos niños y niñas (Moraleda-Ruano & Bernal-Romero, 2025; Pueyo, 2021).

Las zonas rurales se están convirtiendo en “zonas de sacrificio” donde instalar macropolígonos de “renovables” (fotovoltaicas y eólicas) para alimentar la demanda cada vez creciente de energía de esos polos industriales de producción y consumo, en una espiral acelerada que está devorando los recursos de un planeta limitado. Si a esto unimos el proceso de desertificación que se está produciendo de forma acelerada en todo el territorio del Estado español, los megaproyectos de AVE que perforan los acuíferos de las zonas de pastos en las montañas (Rivas, 2021), el recorte y desatención de los servicios sociales en estas zonas rurales, sobre todo las más aisladas, lo que estamos constatando son las consecuencias de políticas de abandono del mundo rural (García & Espejo, 2019). La despoblación acelerada de las zonas rurales en España es la consecuencia de esas políticas (Díez-Gutiérrez, 2025). Y ahora que grandes proyectos de “capitalismo verde” han descubierto el mundo rural como un espacio semiabandonado, una zona sin resistencias porque no hay a penas gente que se oponga, vemos cómo están desembarcando en ellos para utilizarlos como espacios de extracción de beneficios, “alicatando” sus suelos con macroparques fotovoltaicos y sus montes con macropolígonos eólicos. Además de utilizarlos también como vertederos de residuos sólidos industriales, muchos de ellos peligrosos, o para la colocación de macrogranjas de explotaciones ganaderas estabuladas intensivas, que apenas generan puestos de trabajo, pero que contaminan la tierra y los acuíferos (Espinoza, 2022).

Esta despoblación de las zonas rurales, provocada por un siglo de políticas de abandono conlleva un “vaciamiento sociocultural”, una memoria fragmentada, un tejido social desestructurado, una romantización neorrural y una desidia institucional (Alamá-Sabater et al., 2019) que afecta significativamente la vida social, cultural, educativa y vital de estas zonas, generando una violencia silenciosa de soledad, olvido y desmemoria: desaparición de saberes, tradiciones y formas de relación colectiva, desestructuración de tejido asociativo, silenciamiento de reivindicaciones, relegación de sus prioridades y olvido administrativo de sus necesidades. Este vaciamiento sociocultural y vital no solo destruye la diversidad geográfica, sino también la diversidad poblacional y territorial (Poeta, 2019). Transforma el mundo y la vida rural en espacio desierto y vaciado de futuro y de esperanza, un espacio sin capacidad de resistir, sin memoria o con una memoria profundamente fragmentada que queda solo en quienes no han podido migrar y se les considera que se han quedado porque no han tenido la oportunidad de “triunfar” (García & Espejo, 2019).

Por eso tenemos que poner en valor el movimiento de resistencia desde la “España vaciada” que se ha levantado frente a esas políticas del olvido y la relegación del mundo rural y que no solo plantean demandas y reivindicaciones, sino que hacen propuestas desde la experiencia y los saberes del mundo rural. Desde este “espacio diferencial” frente a la homogeneización urbana y sus rígidas formas de vida capitalista, marcadas por el consumo, la competición y la concentración, recuperando otros modelos de habitar social, cultural y vital en el planeta. Pueden ser la oportunidad para repensar el modelo económico, social, cultural y educativo poniendo en el centro una ecología de sostenibilidad del planeta, de la vida y de las futuras generaciones que reivindique una vida digna en todos sus territorios (Jiménez, 2024).

Una alternativa a la España vaciada no solo se tiene que hacer con políticas económicas, sociales y culturales, que también, sino que también deben ser acompañadas por políticas educativas que pongan en valor la escuela rural (Diéz-Gutiérrez, 2025) pues ésta juega un papel crucial en la lucha contra la despoblación, ya que es un factor clave para dar oportunidades de futuro a la población joven en las zonas rurales y de esperanza si se implica también en proyectos comunitarios que sean fuentes de alternativas en estos espacios (Pueyo, 2021). Porque la escuela rural no solo mantiene la población, sino que también vertebra el territorio, convirtiéndose en un referente, tanto en lo educativo como en lo cultural y en lo social (Zurro & Rueda, 2018).

Por eso el objetivo principal de este estudio ha sido identificar las potencialidades de la escuela en el medio rural en la actualidad a través del estudio de un caso particular. A partir de este objetivo general, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la organización, la gestión, el liderazgo y la coordinación de la escuela en el medio rural y la administración educativa, analizando la dinámica de funcionamiento, las demandas administrativas, los recursos facilitados y el apoyo recibido por la administración.
- Identificar las potencialidades e inconvenientes curriculares y didácticos de un centro educativo en el medio rural analizando las metodologías y pedagogías empleadas por los y las docentes en la escuela en el medio rural.
- Indagar en la relación de la escuela con las familias y el contexto socio comunitario rural y cultural, investigando la vinculación y participación real de la comunidad educativa con el centro escolar.

2. MÉTODO

El diseño metodológico utilizado es el propio de un estudio de caso, fundamentalmente de tipo cualitativo y etnográfico (Britton-Jiménez et al., 2021). Al ser un estudio de caso, la perspectiva personal, las vivencias y experiencias de las personas participantes pueden extrapolarse a otros casos que tengan características similares en zonas rurales. Se pretende, pues, propiciar una «descripción densa» —sirviéndonos del término acuñado por Gilbert Ryle (Geertz, 1983)—. Las metodologías cualitativas intentan acceder a cómo las personas interpretan “lo real”, y cómo estas interpretaciones dirigen sus acciones. Es decir, se quiere observar la realidad a través de las vivencias de las personas entrevistadas (Ortiz, 2015). La línea etnográfica se centrará en describir los aspectos fundamentales de la cultura escolar de una comunidad educativa y social (Aguirre, 1995).

Los estudios de caso se pueden emplear para distinta finalidad (descriptiva, explicativa y exploratoria). El objeto de esta investigación es explicativo, ya que tiene la intención de indagar y explicar las características de un fenómeno en profundidad y de las interrelaciones que mantienen entre sí los factores implicados. Es uno de los métodos más adecuados para conocer la realidad de una situación, ya que permite analizar el objeto de estudio en su contexto real, extrayendo directamente la esencia del tema investigado (Jiménez-Chaves, 2012). Además, este tipo de investigaciones aportan contribuciones teóricas y/o prácticas al conocimiento. Las teóricas hacen referencia al aporte de la investigación al conocimiento y a la teoría existente, y las prácticas se refieren al aporte de la investigación en las ciencias sociales (Canta y Quesada, 2021). Esto se vincula con la capacidad de transferibilidad que posee este método, ya que se proporciona toda la información posible al lector para que pueda “transferir” los resultados obtenidos a otros contextos o grupos en situaciones o circunstancias similares. Incluso algunos autores y autoras lo proponen como alternativa a la generalización estadística (Aráoz y Pinto, 2021).

Para poder realizar este estudio fue necesaria la participación de un colegio público, situado en una localidad de la montaña central de León. Es un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Actualmente hay 45 alumnos y alumnas y abarca desde el 2º ciclo de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria. Mantienen la graduación por cursos, pero en las clases se agrupan por ciclos.

La recogida de información se llevó a cabo a través de tres instrumentos de investigación que permitieron triangular los datos obtenidos y complementar el abordaje desde diversas perspectivas: entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión y análisis documental.

Se llevaron a cabo 6 entrevistas a docentes, todas ellas mujeres. Tres residen en localidades cercanas al colegio y las tres restantes en área urbana. Cuentan con experiencia docente previa en otros centros de la comunidad de Castilla y León y actualmente imparten docencia en este centro. Por otro lado, se llevó a cabo un grupo de discusión con el alumnado de 6ºEP, tres chicas y cinco chicos, con edades comprendidas entre los 11-12 años y todos ellos habitantes de la zona. Se analizaron diversos documentos del centro, así como la página web de la escuela, donde se extrajeron la mayor parte de los datos descriptivos, y publicaciones de los periódicos de la comarca de León relacionadas con el centro.

A partir de la lectura, relectura y el análisis de los datos obtenidos, a través de los tres instrumentos de investigación, fueron surgiendo aquellas categorías en las que se fueron agrupando dichos datos. Estos datos se analizaron hasta saturar las categorías. A partir de ahí, se escogieron las categorías principales y más redundantes que aparecían, bajo las cuales se agruparon aquellos aspectos positivos y negativos que fueron apareciendo en los discursos y en la documentación revisada a través de los conceptos más señalados por los participantes. Lo cual finalmente permitió establecer relaciones entre los distintos conceptos, aspectos y categorías (Finol y Vera, 2020) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Sistema categorial

Categoría	Aspectos positivos	Aspectos negativos
1. Organización del centro: agrupamientos, coordinación, estructura y presupuesto	1.1 Agrupamientos 1.2 Coordinación docente 1.3 Estructura del centro	1.4 Presupuesto económico 1.5 Cupo docente
2. Metodologías y pedagogías utilizadas en el aula	2.1 Reorganización del contenido 2.2 Elaboración propia del material 2.3 Adaptaciones al aula/alumnado 2.4 Facilidades de las TIC	2.5 Tiempo invertido 2.6 Coste económico 2.7 Falta de representación 2.8 Uso excesivo TIC
3. Cultura y exploración del entorno	3.1 Saberes y actividades 3.2 Cultura y tradiciones	3.3 Limitación de actividades
4. Comunicación centro-comunidad	4.1 Apoyo del ayuntamiento 4.2 Apoyo no docente 4.3 Participación de las familias 4.4 Colaboración con la comunidad	4.5 Escasa participación de familias
5. Permanencia en el entorno rural	5.1 Sentimiento de identidad 5.2 Satisfacción 5.3 Conclusiones favorables	5.4 Sentimiento de minusvaloración 5.5 Políticas desequilibradas 5.6 Conclusiones desfavorables

Nota: elaboración propia

El proceso del estudio se hizo de forma oficial, cuidando los aspectos éticos y la información a las personas participantes en todo momento. Para ello se contactó inicialmente con la directora del colegio para exponer la propuesta de investigación. Una vez lograda la colaboración del centro, se procedió a enviar los consentimientos informados a las familias/tutores del alumnado que iban a participar en el grupo de discusión, donde se explicaba la actividad que iba a realizarse, el propósito del estudio y quién iba a llevarlo a cabo. En el caso de las entrevistas, las maestras expresaron el consentimiento a través de la grabación de las mismas.

El estudio se dividió en dos fases. En la primera se llevó a cabo el grupo de discusión con los 8 alumnos y alumnas que componen la clase de 6ºEP. La duración fue de 1 hora, aproximadamente. Durante el desarrollo del debate se plantearon las preguntas establecidas a través de un guión, aunque se formularon otras preguntas secundarias siguiendo el hilo conductor de la temática principal. En la segunda fase se realizaron las entrevistas a los miembros del profesorado concertando citas individuales. La duración de las entrevistas osciló entre los 40 y los 60 minutos. De igual forma, se realizaron las preguntas del guión establecido, y otras preguntas secundarias en función de las respuestas de las personas entrevistadas, ya que al ser una entrevista semiestructurada permitía esta flexibilidad.

3. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados organizados en función de las categorías obtenidas en la investigación y que se han expuesto en la Tabla 1.

3.1. Organización del centro: agrupamientos, coordinación, estructura y presupuesto

El primer tema abordado en el trabajo de campo es la estructura organizativa del centro. Las profesoras entrevistadas coinciden en que la forma de trabajar es diferente respecto a otros centros y que, por esa misma razón, requiere mucho trabajo previo, tener una buena planificación y sobre todo saber adaptarse a esa realidad: trabajar con alumnado de diferentes edades en una misma aula.

“Al tener dos cursos en la misma aula yo suelo tener la programación muy muy marcada porque si no me vuelvo loca [...] lo tengo que apuntar absolutamente todo [...] normalmente lo que hago a la hora de programar es “romper” los libros y adaptarlos a mi realidad, que son dos cursos en la misma aula. Entonces, intento que todas las asignaturas a la hora de explicar sean lo mismo, aunque después 5º se quedé aquí y 6º se vaya un poco más arriba”. (Entrevista 5-AP)

Por ello, consideran que la formación y experiencia docente previa es fundamental para trabajar en estos centros, algo que confiesan que no siempre se da (refiriéndose especialmente a que en la formación inicial no han tenido formación específica referida a la escuela rural).

Tanto las maestras como el alumnado participante coinciden en que estar divididos por ciclos es una distribución ideal y que el trabajo en equipo es beneficioso.

“ [...] trabajar por ciclos es complicado cuando es la primera vez que lo haces, pero cuando aprendes a trabajar por ciclos es la distribución ideal, siempre y cuando tengas tiempo para organizarte”. (Entrevista 3-VD)

“La verdad que nos llevamos bien, hacemos todas las cosas bien, nos ayudamos mucho [...]”. (Participante 8-IG)

En este sentido, señalar que uno de los aspectos más resaltados como positivo es la organización educativa multigrado, donde el profesor o la profesora enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. Se valora que no solo se favorece el respeto de las diferencias y la atención a la diversidad de una forma global, buscando conseguir los objetivos que se pretenden a través de muy diversos caminos de desarrollo y aprendizaje, sino que se potencia el trabajo cooperativo como estrategia metodológica y filosofía educativa donde el alumnado se ayuda a aprender entre sí y de esta forma también se educa en la corresponsabilidad (Díaz y Marín, 2024; Rodríguez y Amando, 2024).

Asimismo, sobre la coordinación docente, las entrevistadas afirman que existe muy buena comunicación entre ellas y que hay buen ambiente en el claustro debido al bajo número de maestras que lo conforman. Lo cual facilita la comunicación, la relación y el trabajo conjunto.

“Este año somos todo chicas, pero nos llevamos muy bien, hay una relación ... de contarnos absolutamente todo lo que sucede en el aula. Como somos tan pocas, no necesitamos reuniones específicas, simplemente en un rato comiendo nos contamos [...]”. (Entrevista 5-AP)

Otro de los aspectos señalados es el denominado “cupos docentes”, haciendo referencia a que los centros rurales suelen tener una parte importante de la plantilla docente temporal y rotatoria,

que cambia cada curso escolar, pues la escuela rural sigue siendo una alternativa de destino docente elegido por profesorado interino con las calificaciones menores y con menos experiencia, en muchas ocasiones como mero tránsito hacia la estabilidad educativa en los centros escolares de las grandes ciudades. Lo cual genera problemas de continuidad de los proyectos educativos iniciados y de coordinación de los equipos docentes, que tienen que volver a empezar de nuevo con el profesorado de reciente incorporación cada vez que se inicia un curso escolar.

La definición de este tipo de centro es un proceso complejo, ya que presenta características particulares sobre los agrupamientos, el funcionamiento y la metodología. Tal y como puede verse en los extractos, se presentan ideas diferentes sobre el concepto de escuela rural.

“[...] yo llevo muchos aquí y me gusta cómo se trabaja en este centro, que aunque no sea un centro rural en el sentido de que no es un CRA, pero tampoco es un colegio de ciudad, es en un pueblo y a mí eso me encanta”. (Entrevista 1-LC)

“Desde mi punto de vista es un centro rural al cien por cien. Desde el trato y la relación que tenemos con los niños, con las familias... que son totalmente cercanas, hasta la relación con el entorno [...]”. (Entrevista 5-AP)

El centro se organiza en función del presupuesto que proporciona la Consejería de Educación de Castilla y León. Las elaboraciones discursivas critican el bajo presupuesto del que disponen, incluso advierten que llegan a invertir de su presupuesto personal para el material didáctico de su alumnado.

“Muchos de los materiales didácticos los haces tú, porque si quieres trabajar las letras Montessori pues las compras y las utilizas [...] y, a veces, el centro no lo costea porque tenemos un presupuesto y es el que hay para todos”. (Entrevista 4-OM)

3.2. Metodologías y pedagogías utilizadas en el aula

En este apartado se analizan los métodos y los materiales utilizados en las aulas de este centro. Unificar el contenido que se va a impartir, es una de las tareas más laboriosas de los docentes rurales, sin perder de vista el currículo oficial y los objetivos de cada curso y ciclo.

“Por ejemplo, en 5º y 6º, como tienen más o menos los mismos temas, un poquito más ampliado en 6º, pues a lo mejor, cuando un mismo tema en un curso lo dan en el tema 1 y en el otro lo dan en el tema 4, entonces los reagrupó y los voy adaptando para aprovechar las sesiones. Es que ahora con la LOMLOE cada curso tiene diferentes horarios, es un poco complicado”. (Entrevista 1-LC)

En segundo lugar, podemos observar las distintas valoraciones sobre el uso del libro de texto, como uno de los dispositivos que más condicionan los contenidos y el currículum de los centros educativos. Van desde su utilización como elemento indispensable en las clases hasta quienes prescinden de él y valoran la elaboración de su propio material para trabajar en el aula. No obstante, alguna de las profesoras comentaba que estas decisiones no solo dependen de su valoración profesional sobre los libros de texto, sino que también dependen de su situación laboral, ya que puede verse que algunas maestras están de acuerdo en no utilizar libros de texto, pero su situación no lo permite.

“Como yo soy interina prefiero tener un libro, y sobre ese libro me adapto. Si yo estuviera definitiva en un colegio rural, seguro que quitaría los libros, pediría a los padres el dinero que se gastan en los libros y lo gastaría en fotocopias y haría mi propio material, porque yo tengo mi propio material, pero yo no puedo llegar y decir: no es que mira yo quiero este año esto y al siguiente qué”. (Entrevista 2-RL)

Sin embargo, a la mayor parte de las maestras no les gusta utilizar libros de texto y prefieren elaborar su propio material.

“A mí no me gustan los materiales curriculares, pero sí que entiendo que son un buen apoyo. Yo elaboro mucho material didáctico, es lo que mejor me funciona, o sea que si pudiera los materiales curriculares los quitaría”. (Entrevista 4-OM)

Otra de las razones que han incentivado eliminar progresivamente el material curricular en este centro, y que consideramos muy relevante dado que coincide con diversas investigaciones sobre este tema (Díez-gutiérrez, 2023), ha sido la escasa o nula representación del medio rural en los libros de texto.

“La decisión definitivamente se tomó hace unos años [...] a mi me pasó que estábamos en matemáticas resolviendo un problema del libro y los niños no eran capaces de resolverlo y me pidieron ayuda. El enunciado del problema decía una cosa así:

Los niños de 2º han traído fruta para el recreo: 8 niños han traído manzana, 7 han traído fresas, etc. ¿Cuántos niños de la clase han traído fruta en total?

Entonces un niño sale a escribirlo en la pizarra, me lo explican y me dicen: que todos estos datos son de los niños de 2º, pero luego nos pregunta por la fruta de todos los niños de la clase, y no nos ha dicho qué fruta han traído los niños de 1º. Y claro, les expliqué qué hay coles que son muy grandes y una clase está toda llena de niños de 2º. Claro, ellos de primeras no sabían resolverlo porque les faltaba el dato de los niños de 1º. Después de esto dije: se acabó. No puede ser que estos niños nunca jamás se sientan representados en sus libros de texto” (Entrevista 3-VD)

Un punto a destacar es que la metodología utilizada es diferente respecto a otros centros, por lo que deben adaptar los contenidos a las características de la clase y del alumnado.

“Por ejemplo yo tengo la misma editorial aquí en este colegio, que en el colegio de León, sin embargo, la metodología es diferente porque las características del colegio son distintas aunque tienes el mismo libro, lo adaptas a las características de los alumnos”. (Entrevista 1-LC)

Incluso existe cierta disconformidad en las metodologías que proponen los materiales curriculares, por lo que en ocasiones utilizan otros métodos, citando entre ellos el ABP (aprendizaje basado en proyectos), el estudio de casos, la investigación e incluso lo que denominan el “aprendizaje basado en personas” (Murillo, 2024) cuando intervienen personas del entorno para explicar, comunicar o realizar un taller sobre aquello que conocen y de lo que tienen experiencia en su campo profesional o de interés, lo cual facilita interacciones con el contexto que generan aprendizajes significativos y situados, enriquecedores e intensos.

“Estoy de acuerdo con el currículo que nos marca la ley, dividido por áreas y los saberes básicos que se dan en cada área y demás, pero no estoy de acuerdo muchas veces en como hacen los métodos, porque muchas veces no están pensados para que lo utilice un niño de 3 años, a veces los contenidos no se corresponden con las edades. Entonces cuando llevas años viendo muchos métodos... es difícil elegir”. (Entrevista 4-OM)

Otro de los recursos más utilizados en las aulas son las TIC. El alumnado indica que el centro se encuentra bien dotado y que disponen de multitud de dispositivos. Aunque sea un recurso muy útil, los docentes coinciden en que los utilizan pero en su justa medida, como una herramienta complementaria, no como elementos imprescindibles en el aula. Señalan que su uso excesivo es peligroso y que puede influir como elemento distractor respecto a los aprendizajes básicos de los estudiantes, por la sobreestimulación de pantallas en continua interacción y por la pérdida de tiempo ante una inmensa cantidad de información que, en muchas ocasiones, no es contrastada ni se sabe filtrar adecuadamente.

“Me gusta la tecnología pero no en el aula, me parece que nos metemos demasiado en pantallas [...] sí que hago que ellos controlen [...] les mando tareas al *teams*, correcciones, que sepan utilizar el correo electrónico... para que se vayan acostumbrando porque en el instituto lo van a necesitar. Quiero que sepan lo básico, pero no soy de encender la pizarra para jugar a algún juego... [...] en general, las uso con gotitas. La tecnología hay que saber usarla, no que nos use la tecnología a nosotros... ¿es buena? sí y es necesaria, pero en su justa medida”. (Entrevista 5-AP)

3.3. Cultura y exploración del entorno

Los estudiantes afirman que, la mayor parte del tiempo, las clases se imparten en el aula, aunque hay momentos en los que se llevan a cabo actividades relacionadas con la exploración y el cuidado del entorno, que les motivan y les ayudan a estar en contacto con el contexto en el que viven.

“En Valores pusimos varios lugares y salimos a ver que hay, vemos que podemos mejorar, qué hacer si lo podemos arreglar nosotros, los desperfectos [...], si no le mandamos una carta al ayuntamiento [...]. Por ejemplo, si hay un tornillo desajustado la profe trae las herramientas y lo arreglamos y ya está o si hay algún agujero lo tapamos [...] También hemos puesto carteles de no tirar basura y no grafitear”. (Participante 3-JS, Participante 7-MC y Participante 8-IG)

Los docentes coinciden que en y desde el centro también se promueven actividades tradicionales y culturales, tanto de la región como de su entorno más próximo, sobre todo las relacionadas con el deporte y la música tradicional.

“Se trabajan mucho las tradiciones en todo, la lucha leonesa por ejemplo, hay tantos luchadores que no caben [...] Yo por ejemplo, que doy MAE a 3º y 4º lo llamamos directamente cultura leonesa, trabajamos un montón sobre ellas: en carnavales nos disfrazamos de antrújos, celebramos Samhain”. (Entrevista 3-VD)

“¡Ay, muchísimas! Yo les doy música tradicional a tope [...] los de 5º y 6º aprenden las panaderas [...]. Canciones y ritmos tradicionales es algo que aparece en el currículo, pero yo les meto muchísimo de eso. Porque es que ahora no se aprende en la plaza del pueblo, si no lo enseñas aquí se pierde, y además les gusta mucho”. (Entrevista 6-CG)

3.4. Comunicación centro-comunidad

A continuación, se comentará el discurso de los participantes sobre la relación del colegio con el pueblo. Existen varios agentes implicados, pero los más relevantes son: el ayuntamiento, el cuerpo no docente, las familias y los vecinos.

Todas las personas entrevistadas coinciden en que la relación con el ayuntamiento es excelente y que actualmente es uno de los pilares que sostienen el centro. Ya que se encarga de financiar ciertos recursos materiales e infraestructuras que son las que les corresponden por sus competencias, pero que están siempre atentos y con clara intención de ayudar y colaborar.

“La suerte que hay aquí, es que el ayuntamiento se ha implicado mucho. Hace 2 o 3 años se implicó y da los libros a los niños, a todos los matriculados en este colegio. Eso es un apoyo para el colegio [...] se implica de una manera extraordinaria, cualquier cosa que le pides ahí está apoyando, es una verdadera suerte”. (Entrevista 1-LC)

El apoyo no docente, aunque fue mencionado en menor medida que el ayuntamiento, también se valoró positivamente. Haciendo especial referencia al servicio de limpieza y de comedor que es de cercanía y con productos del entorno. Es algo que con frecuencia no se toma en cuenta, pero que son parte fundamental del entorno educativo con el que cuenta la comunidad para apoyar y colaborar en la acción de enseñanza y aprendizaje.

“Con el apoyo no docente estamos encantadas tanto con el servicio de limpieza como con el servicio de comedor. Son gente de la zona y se implican mucho, nosotros aquí por ejemplo no tenemos servicio de catering, la cocinera es quien hace todo, además es que les cuida mucho. Con el transporte lo mismo, los conductores y las cuidadoras se encargan de estar en contacto con los padres de los niños para informarles de lo que sea. El soporte que tenemos es brutal, yo no me he visto en otra, es una de las razones por las que funciona tan bien el cole”. (Entrevista 3-VD)

Las maestras señalan que la participación de las familias no es elevada, pero algunas de ellas sí están implicadas en actividades que se realizan en el aula, ya que su colaboración es muy provechosa para el alumnado. La metodología por proyectos ayuda a que esas familias puedan implicarse y participar activamente en el trabajo del centro.

“Creo que funciona muy bien el trabajo por proyectos porque implica a la familia y eso a las familias les gusta y te ayudan muchísimo [...] se implican, te conocen, vienen a exponer al aula cosas [...]”. (Entrevista 4-OM)

Un aspecto muy concreto que señalan como una dificultad es que actualmente el alumnado va perdiendo la referencia del sentido de comunidad familiar, poniendo como ejemplo que carecen de experiencia en lo que eran tradicionalmente las familias más extensas. Ahora están inmersos en un núcleo familiar más pequeño y desconocen o no se relacionan tanto con el resto de familiares cercanos.

“Ellos ahora están muy encerrados en su padre, su madre y sus hermanos y antes era más como: tenías abuelos, primos [...] Por ejemplo ahora sí que se ve que este año, hicimos un árbol genealógico y muchos de ellos no sabían el nombre de los abuelos, entonces eso te llama la atención porque ahora la relación son padres, hermanos y poco más allá”. (Entrevista 4-OM)

Por último, cabe mencionar la satisfacción de la comunidad educativa con los vecinos del pueblo, asociaciones del municipio, etc. En general, afirman que se realizan varias actividades en las que gente externa visita el colegio o el colegio participa en ellas.

“Hicimos una actividad de villancicos y cantaron con el coro de aquí de Matallana, luego bailaron dos o tres canciones [...]. Estas actividades les gusta mucho porque había abuelas que estaban en el coro, entonces claro, me decían: es que no te imaginas lo que es para mí cantar con mi nieta, que nunca tuve la oportunidad. Todas estas cosas son de valorar y que hay que hacerlas, porque esta zona tiene lo que tiene [...]”. (Entrevista 4-OM)

“Luego, el de la miel viene al cole [...] cada vez que le llamamos viene encantado. Nos trajo el curso pasado hasta panales con abejas en cajas [...] y les enseñó a los niños todo el proceso de la miel [...]”. (Entrevista 6-CG)

3.5. Permanencia en el entorno rural

En este último apartado se expondrán varias cuestiones relacionadas con la valoración del entorno. El sentimiento de identidad es uno de los factores que mantienen vivos a los pueblos, por ello, los valores que transmiten las familias y los docentes al alumnado son clave para la idea que desarrollen en el futuro sobre “lo rural”. Aunque se exponen opiniones contrapuestas sobre este tema, en general, se manifiesta que la mayor parte del alumnado creen que abandonarán el mundo rural para continuar su vida académica, pero se valora la posibilidad de permanecer en él, aunque su trabajo no se encuentre ahí.

“Hay de todo, aunque sé seguro que un par de ellos su vida va a estar en el pueblo, pero el resto yo creo que sí que estudiarán y tendrán trabajos fuera de este entorno porque realmente aquí no hay apenas, pero puede que su vida si la hagan en un pueblo [...] Sí, porque muchos de los padres viven aquí, pero trabajan en León...y yo creo que eso se contagia”. (Entrevista 5-AP)

El alumnado coincide en señalar que están dispuestos a vivir y a trabajar fuera del pueblo, pero que siempre les gustaría regresar, además de manifestar fuertes sentimientos de arraigo.

“Por ejemplo, si tienes un trabajo y te mandan ir un mes a estados unidos y volver ... pero no quedarme allí a vivir [...] yo me caso con el pueblo [...]”. (Participante 5-CF y Participante 8-IG)

Sin embargo, han surgido sentimientos de minusvaloración sobre el mundo rural en algunas elaboraciones discursivas de algunas de las personas entrevistadas sobre la visión que creen que su alumnado mantiene.

“Hay alumnos que sí, pero son minoría, creo que hay todavía un sentimiento de miedo e inferioridad en las familias que transmiten a los niños la sensación de que si quieren hacer

algo con su vida se tienen que ir de aquí. Es como: si te quedas aquí no te ha salido bien el plan”. (Entrevista 3-VD)

Respecto a la satisfacción de los docentes con su trabajo en la comunidad educativa rural todos han coincidido en que existen muchas más ventajas que inconvenientes.

“Al ser todo más en familia, vamos, tiene unas ventajas que hay que estar en ellas para verlas. Yo aquí estoy muy contenta, de hecho, continúo aquí y ojalá pueda continuar hasta que me jubile”. (Entrevista 1-LC)

“Yo vengo de León todos los días, vivo en León, no pido para León porque no quiero ir para un cole grande [...] Yo trabajo más a gusto aquí”. (Entrevista 6-CG)

Una de las ventajas más destacadas fue la cercanía y unión entre los distintos agentes de la comunidad educativa. Estas se basan en la convivencia, la confianza, la cooperación y el sentimiento de familiaridad.

“Es muy beneficioso para ellos porque se genera un buen clima en el aula, porque son muy cercanos, se conocen mucho y hay mucha confianza entre ellos. Luego la espontaneidad de las familias, los abuelos les cuidan mucho [...] hay mucha unión”. (Entrevista 4-OM)

Otra de las más citadas es la baja ratio del alumnado, pues consideran que el trabajo es mucho más provechoso, que se puede atender a la diversidad de forma más personalizada, que realmente hay una inclusión educativa y que permite utilizar metodologías y formas de trabajo centradas en el alumnado y acordes con su ritmo y evolución.

“Porque somos pocos niños y en una clase nos enteramos más de las cosas”. (Participante 6-AU)

La atención individualizada es un aspecto destacable en este centro, lo cual además permite que se pueden solucionar los problemas con rapidez y establecer una continuidad sólida y un seguimiento continuo del alumnado a lo largo de los cursos.

“La enseñanza individualizada es fantástica, en un centro grande, un niño puede estar callado y puedes decir: ay qué niño más bueno e igual es que no se está enterando de nada, y aquí lo ves y en dos segundos solucionas el problema”. (Entrevista 2-RL)

Algunas entrevistadas mencionan la capacidad de autonomía que desarrolla este alumnado, la responsabilidad y capacidad de cooperación que adquiere a lo largo de su vida escolar al estar en aulas multigrado lo cual les facilita ese sentido de corresponsabilidad y cuidado de los demás.

“[...] luego estos alumnos se hacen más independientes en su trabajo, porque cuando tienes que atender a dos cursos [...] también tienes que decirles: venga id haciendo esto o muchas veces corrigen entre ellos”. (Entrevista 5-AP)

Los aspectos desfavorables sobre escuela y el entorno rural fueron escasas, aunque se mencionan las pocas opciones de las que disponen los niños para convivir y establecer una mayor variedad de relaciones de amistad.

“En un entorno pequeño tienes que elegir, los niños de tu pueblo son los que son, los vecinos son los que son y sobre eso tienes que elegir. Los servicios que se van recortando [...]”.
(Entrevista 3-VD)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La idea principal de este estudio fue identificar las potencialidades de la escuela rural y describir los rasgos que la caracterizan en la actualidad.

La primera conclusión que podemos constatar es la necesidad de que las Facultades de Formación del Profesorado impartan una formación específica sobre la escuela rural y de las características propias de una educación en un contexto rural. Se necesita tener formación y, a ser posible, experiencia previa en el contexto rural, a través de prácticas en la formación inicial, para poder desempeñar una labor educativa más adecuada al contexto de este tipo de centros y de este entorno tan específico, muy diferente al urbano al que la mayoría de la población está acostumbrada a vivir, pues cada vez hay mayor concentración de la población en entornos urbanos. Algo que concuerda con otras investigaciones que afirman que la formación de los docentes sobre la escuela rural es escasa en su formación universitaria, siendo casi inexistentes las asignaturas específicas sobre la temática (Anzano et al., 2022; Domingo, 2023; Morales-Romo, 2017; Rivera-Olmo, 2024).

Un segundo aspecto que queremos destacar es la potencialidad educativa del agrupamiento multigrado. Un modelo que no solo es beneficioso para el alumnado, sino también para el docente. Con este tipo de agrupamiento se potencian aspectos como la atención a la diversidad y un enfoque mucho más inclusivo que procura no dejar a nadie atrás y atender de forma personalizada a cada alumno y alumna, el trabajo cooperativo y la autonomía (Díaz y Marín, 2024; Rodríguez y Amando, 2024). De esta forma podemos afirmar que esta sería una de las grandes enseñanzas que debería aprender al “escuela urbana” si quiere plantear un enfoque realmente inclusivo, que contemple también una educación lenta y adaptada a los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado.

La coordinación docente se muestra como un valor imprescindible para el trabajo docente también en el entorno rural. Por una parte, se constata que el menor número de docentes la facilita y la hace satisfactoria, pero se constata la crítica hacia la administración educativa que no ha sabido establecer medidas, incentivos y una planificación efectiva para que la plantilla tienda a ser estable para permitir que los proyectos educativos tengan continuidad a lo largo del tiempo. Tal como constatan también otras investigaciones (González et al., 2020), la percepción de que la escuela y el entorno rural es un espacio “de segunda” o “marginal”, respecto a las posibilidades de triunfo y éxito que promueve el sistema capitalista a través de los medios de comunicación, provoca que la mayoría de los docentes no escojan estos destinos y que sean asignados a maestros/as noveles o en régimen de interinidad, dificultando la formación de un equipo docente estable.

Uno de los aspectos más cuestionado y criticado por los docentes es el presupuesto y los recursos económicos que reciben de la administración educativa. Manifiestan las dificultades que

tienen para conseguir el material el didáctico necesario en el aula, limitando así el funcionamiento adecuado del proceso de enseñanza aprendizaje. Para algunos expertos (Domingo, 2019) esto es muestra del desinterés político respecto a la escuela rural.

Respecto a la metodología y recursos utilizados en el aula se constata que el libro de texto sigue siendo utilizado, pero como material complementario, ya que la mayoría prefiere elaborar su propio material de trabajo para la docencia. Además, la escasa o nula representación del mundo rural en los libros de texto escolares ha impulsado que en este centro se utilicen cada vez menos, ya que consideran que no se adapta al contexto en el que está inmerso el alumnado (Díez-Gutiérrez, 2023). Domingo y Boix (2015) concuerdan en que el libro de texto es un recurso educativo que depende sobre todo del programa del profesorado y de sus convicciones pedagógicas. No obstante, a pesar de que buena parte de los docentes no aboguen por su utilización como elemento central, en ocasiones manifiestan que se ven obligados a ello por su situación de interinidad que les impide tener suficiente tiempo para elaborar materiales propios, debido a que se incorporan casi iniciado el curso, se tienen que desplazar diariamente y se tienen que adaptar a una dinámica ya establecida. García-Prieto et al. (2017) muestra que un 75,2% de los docentes reconocen el uso del libro de texto junto con otro material complementario.

En cuanto a las metodologías docentes utilizadas se señala la adaptación de los contenidos a cada alumno de forma flexible, dependiendo de sus características, reestructurándolos para poder impartir el mismo contenido a toda el aula y organizando sus programaciones de forma espiral y acumulativa. También se utilizan estrategias adaptadas al contexto, como el “aprendizaje basado en personas” (Murillo, 2024) ya que intervienen personas del entorno para explicar y trabajar aquello en lo que tienen experiencia en su campo profesional. Esto permite interactuar con el contexto en el que se encuentran inmersos.

Se utilizan también los recursos digitales (PDI, ordenadores, portátiles, tabletas, robots, etc.) como herramienta complementaria en la docencia. Aunque los docentes muestran su preocupación por el actual sobreuso de las pantallas, que también en el contexto rural se ha convertido en un fenómeno controvertido. Dado que la sobreexposición a las mismas puede no solo afectar negativamente a la concentración y al rendimiento académico (Cevallos et al., 2024; Salmerón y Delgado, 2019) sino que les puede aislar y descontextualizar de su propio entorno. No obstante, la investigación reciente señala que, bien utilizados, los beneficios superan con creces los efectos adversos que puedan promover (Rodríguez et al., 2023), especialmente en los contextos rurales, pues es imprescindible para el desarrollo de procesos de innovación y visibilización de estos centros (Marín y Álvarez, 2024).

En cuanto al tercer objetivo vemos cómo el contexto sociocomunitario y las actividades realizadas en él propician un modelo educativo comprometido con la comunidad en el que se valora la cultura en la que se encuentra inmerso la escuela y le dota de identidad propia y contextualizada (Ferrando et al., 2019). Por eso los docentes coinciden en la importancia de promover actividades relacionadas con la cultura y el cuidado del entorno.

Otro de los aspectos a destacar es la relación de la escuela con las familias es cercana y existe una comunicación fluida. En estos centros rurales se mantiene un contacto más estrecho y directo con las familias del entorno, ya que este modelo de sociedad rural acogedora crea una mayor

colaboración y también dependencia entre los miembros de la comunidad, especialmente ante las dificultades (García-Prieto et al., 2017; Matías-Solanilla & Vigo-Arrazola, 2020). Esto explica (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020) que las familias tienden a asistir a las actividades organizadas por la escuela y que participen de forma más activa que las familias de los centros urbanos, aunque en este estudio el profesorado expone que la participación de las familias no es elevada, aunque algunas sí colaboren en ciertas actividades.

Como conclusión final, señalar dos aspectos clave que aparecen en esta investigación (el menor número de alumnado y la posibilidad de autonomía y cooperación que conlleva el aula multigrado) e insistir en un aspecto controvertido ya señalado, pero que en esta investigación ha aparecido como condicionante clave (la estabilidad profesional de los docentes).

Los resultados indican que tener menor número de alumnado permite prestar atención individualizada y adaptar las necesidades de cada alumno. Por lo tanto, la baja ratio del alumnado es el factor principal que condiciona el resto de las características de esta escuela. Lo cual facilita la posibilidad de una atención personalizada y de un modelo de educación inclusiva, pero a la vez supone una debilidad en cuanto a la continuidad de la escuela dado que la zona rural se sigue vaciando y que un número muy reducido de alumnado exige una inversión económica alta que no siempre las administraciones educativas están dispuestas a sufragar.

Otro de los aspectos más destacados son la autonomía y la cooperación. La escuela rural, en este caso, apuesta por un proceso de enseñanza aprendizaje global, contextualizado y compartido, donde la multigradación es una opción pedagógica y no un motivo estructural que facilita la progresiva autonomía del alumnado (Domingo, 2019; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). Alumnado de diferentes edades donde se aprovechan los diferentes niveles curriculares para promover el aprendizaje cooperativo, la metacognición, la ayuda mutua y donde el alumnado desarrolla mecanismos de resolución de tareas y de conflictos relacionados con las habilidades sociales y de convivencia básicas (Boix, 2011). Lo cual supone aprender también a través de la cooperación y la responsabilidad de trabajar conjuntamente con otros compañeros y compañeras a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el alumnado reflexiona conscientemente sobre su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, hay que señalar como aspectos carenciales o negativos el que aún se sigue percibiendo por parte del profesorado las escuelas rurales como una alternativa de destino docente a veces olvidada en la realidad educativa y como mero tránsito hacia la estabilidad profesional en los colegios urbanos, el destino al que se quiere ir aproximando buena parte de los docentes (Alonso-Losada y García-Prieto, 2024).

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Boixareu Universitaria.
- Alcaraz, S., Hernández, M., & Romero, E. (2020). Desigualdades educativas y respuesta institucional: Una investigación desde la perspectiva territorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 22-48.

- Alamá-Sabater, L., Budí, V., García-Álvarez, J. M., & Roig-Tierno, N. (2019). Using mixed research approaches to understand rural depopulation. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.06>
- Alonso-Losada, A., & García-Prieto, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (17), 91-105. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>
- Anzano Oto, S., Vázquez Toledo, S., & Liesa-Orús, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24(e27), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Aráoz, R., & Pinto, B. (2021). Criterios de validez de una investigación cualitativa: Tres vertientes epistemológicas para un mismo propósito. *Summa Psicológica UST*, 18(1), 47-56. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2021.18.485>
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas cualitativas para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación*, 34.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Britton-Jiménez, D., Casal-Funcasta, C., & Urraco-Solanilla, M. (2021). Diseño de investigación cualitativa: análisis de los factores más relevantes para implementar la enseñanza virtual en educación secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 147-170. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.620>
- Canta-Honores, J. L., & Quesada-Llanto, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786.
- Castaño, M. A., Carrillo, C., Martínez, M. E., Sánchez, J. A., Ríos, M. I., & Nicolás, M. D. (2017). *Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiantes*. Universidad de Murcia.
- Cevallos, M. M., Medrano, D. C., Cacoango, W. I. y Maliza, W. I. Las TIC en el Proceso de Aprendizaje: Análisis de Efectos Adversos y Estrategias de Mitigación. *Revista científica dominio de las ciencias*, 10(2), 405-481. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3847>
- Díaz, Y., & Marín, J. A. (2024). La escuela rural en España: la educación multigrado como respuesta a derecho de la educación inclusiva y de calidad. In *Ventanas al universo desde sólidas raíces: la escuela rural y la igualdad de derechos en las sociedades modernas* (pp. 89-100). Dykinson.
- Díez-Prieto, A. (2024). La escuela rural en la España despoblada. *Educación(nos)*, 107, 4-6.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 91(1), 163-178. <https://doi.org/10.35362/rie9115493>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Domingo, L. (2019). Con la lupa puesta en la Escuela Rural española. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (2), 31-34.
- Domingo, L., & Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>

- Domingo, V. (2023). Una primera aproximación a la escuela rural en la formación docente inicial. In *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación: Revisiones, estudios y experiencias* (pp.1322-1329). Octaedro.
- Espinoza, L.E. (2022). ¿Es posible recuperar una zona de sacrificio? Apuntes para (re) pensar la recuperación desde la reparación y la transición socioecológica. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 9(17), 46-67.
- Ferrando, S., Chiva-Bartoll, O., & Peiró-Velert (2019). La realidad de la educación física en la escuela rural: una Revisión Sistemática. *Retos*, 36, 604-610.
- Finol, M., & Vera, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24.
- Frades, S. E. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284.
- García-Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C., & Pozuelos-Estrada, F. J. (2023). Escuelas del medio rural español en proceso de hibridación: estudio multicasos. Pensamiento Educativo, *Revista De Investigación Latinoamericana*, 60(1),1-15.
- García-Prieto, F. J., Pozuelos, F. J., & Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, 49, 2-18.
- García-Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- García, R. & Espejo, C. (2019). El círculo vicioso de la despoblación en el medio rural español: Teruel como caso de estudio. *Estudios Geográficos*, 80(286), 009.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González, B., Cortés, P., & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21. 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- Jiménez, J. (2024). La escuela rural, la escuela vaciada. *Educar(nos)*, 107, 8-10.
- Jiménez-Chaves, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.
- Marín, J. A., & Álvarez, J. M. (2024). Desafíos de la escuela en el medio rural para la innovación educativa. In *Ventanas al universo desde sólidas raíces: la escuela rural y la igualdad de derechos en las sociedades modernas* (pp.103-120). Dykinson.
- Matías-Solanilla, E., & Vigo-Arrazola, M. B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Monge, C., Gómez, P., & Jiménez, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>

- Moraleda-Ruano, Á., & Bernal-Romero, T. (2025). La Escuela Rural en España en el Siglo XXI: Una Revisión Sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 1(407). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Morales-Romo, N. (2017). La escuela rural española desde el paradigma Nuevo Rural. Evolución y retos para el futuro. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Murillo, J. L. (2024). Desmitificando y reconceptualizando las escuelas rurales. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 41, pp. 61-68). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Ortiz, G. (2015). La entrevista cualitativa. *Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas*. <http://hdl.handle.net/10045/47795>
- Poeta, G. (2019). Rural depopulation, social resilience and context costs in the border municipalities of central Portugal. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 121-149. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.07>
- Pueyo, M. (2021). Escuela rural y transformación social. *Forum Aragón*, 32, 26-30.
- Rivas, P. (2021, noviembre 7). Una central eléctrica llamada España vaciada. *El Salto*. <https://bit.ly/4a3AXn6>
- Rivera-Olmo, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>
- Rodríguez, B. A., & Amando Cano, A. (2024). Educación Multigrado en Territorios Rurales. *Revista Iberoamericana De Educación Rural*, 2(4), 1-3. <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.105>
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S., & Castro, M. M. (2023). Tecnología y escuela rural. Avances y brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 139-157. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning/Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Culture and Education*, 31(3), 465-480.
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Zurro, J. J., & Rueda, J. D. (2018). Una nueva edad media para el mundo rural. Las políticas contra la despoblación y la incertidumbre de la desprotección. En *Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)* (pp. 219-232). Universidad de Zaragoza.

INVESTIGACIONES

El dibujo argumentado como estrategia de investigación cualitativa con las infancias: Voces que transitan los márgenes

Narrative Drawing as a Qualitative Research Strategy with Children: Voices Traversing the Margins

Ana María Ramos Noble*

Recibido: 18 de junio de 2025 Aceptado: 15 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Ramos Noble, A.M. (2025). El dibujo argumentado como estrategia de investigación cualitativa con las infancias: las voces de los niños y las niñas más allá de los márgenes. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 122-140. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22016>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22016>

RESUMEN

Hacer frente a la investigación en el campo de lo educativo nos antepone siempre al abismo de la forma de proceder, más aún, si hablamos de una forma de hacer investigación en los márgenes de lo cualitativo y si, a más inri, hablamos de hacer investigación con las infancias. Bien parece que sea una actividad hecha solo para unos pocos que se atreven a innovar e implementar estrategias que puedan hacer de la investigación algo vivo y con suficiente sustrato pedagógico y educativo. Sin embargo, ni es una actividad imposible ni debe quedar a la suerte del buen saber hacer del investigador o investigadora. En este artículo se presenta el dibujo argumentado como una estrategia que permite llevar a cabo la investigación educativa con los niños y las niñas. Así se hará un recorrido por el sentido de la estrategia, además de por las distintas cuestiones que debemos tener en cuenta para ponerla en marcha. De igual modo se presentan aquellos principios de procedimiento que deben guiar en la tarea al investigador como figura de referencia y, para aportar cierta luz con respecto al uso de esta estrategia, se presentan algunos ejemplos y extractos de investigación educativa con las infancias en las cuales el dibujo argumentado ha sido la estrategia utilizada que ha aportado valor al trabajo de investigación. A modo de conclusión se defiende una apuesta por la investigación educativa narrativa y cualitativa, que vele por tratar a las infancias desde la honestidad y la rigurosidad del cuidado de su idiosincrasia y sus testimonios, para sembrar el campo de la investigación educativa de nuevas voces y perspectivas.

Palabras clave: investigación cualitativa; infancias; dibujo argumentado; narrativa; vínculos

ABSTRACT

Engaging in educational research often brings us face to the abyss of how to proceed—especially when we move within the margins of qualitative inquiry and, even more so, when our focus is on research with children. This type of work may appear to be reserved for a select few willing to innovate and implement strategies that breathe life into research, grounding it in a rich pedagogical and educational substratum. Yet it is neither an impossible undertaking nor should it rely solely on the researcher's instinct or expertise. There are research strategies that make such work viable—strategies that value care and the recognition of children's voices. What we propose here is a form of research that positions the adult researcher in service of childhood. In the following pages, we will explore what this position entails and how to make use of the tools at our disposal to listen attentively to children, planting the field of educational research with new voices and renewed perspectives.

Keywords: qualitative research; children; narrative drawing; narrative; bond



*Ana María Ramos Noble [0000-0001-6264-2285](https://orcid.org/0000-0001-6264-2285)
Universidad de Cádiz (España)
ana.ramos@uca.es



1. SOBRE EL SENTIDO DE HACER INVESTIGACIÓN

“Tu pasión debe ser tu motor y tu meta”

Mireia Long

Resulta importante que nos paremos un segundo ante la idea de investigar. *Hacer* investigación, usando conscientemente el término *hacer*, tiene que ver con ponerse a la acción, con tomar conciencia de uno mismo o una misma y de la realidad que ocupa para hacer un algo con aquello que desea conocer y hacerlo desde determinados caminos. Investigar tiene que ver con tomar decisiones de principio a fin, desde el por qué y el para qué de hacer investigación, al cómo hacerla, al desde qué marco situarse, al qué herramientas y estrategias poner en juego, cómo acercarse a las personas que participan y dan vida a la investigación y qué producto final es el que se quiere alcanzar.

Hacer investigación requiere estar dispuesto a verse atravesado por los focos y los temas que preocupan a uno y al por qué de esas preocupaciones existentes. Coloca en la palestra cuestiones que a veces podemos resolver y a veces no, abren caminos que llevan a nuevos senderos y, sobre todo, nos colocan en encrucijadas que tienen que ver, la mayoría de las veces, con cómo ofrecer respuestas sin dejar de ser rigurosos con la forma de proceder y con el sentido por el cual arrancó nuestro trabajo.

De manera casi evidente, esto ocurre porque nos acercamos a una perspectiva de investigación cualitativa puesto que, si hablásemos de la vertiente cuantitativa muchas de estas preocupaciones y ocupaciones del investigar quedarían fuera. Sin querer hacer comparativas, ceñirse a los datos siempre va a permitir seguir un camino de investigación claro, dónde el punto de fin esté marcado desde el inicio y el proceso se destine, simplemente, a la consecución de ese objetivo final. Sin embargo, si de lo que hablamos es de la investigación cualitativa, no podemos pretender que esto ocurra de la misma forma. Cuando son personas e historias de vida a las que uno se acerca y sobre las que le interesa conocer, los números pasan a un segundo plano y la posibilidad de contrastar hipótesis para corroborar teorías previas se desvanece, entendiendo cada testimonio desde su complejidad.

Este es el sentido del hacer investigación que defiendo y para el cual tienen sentido estas líneas. Una investigación que vaya de la mano del descubrir el sentido que tienen las palabras para los otros y otras, el marco de sus contextos y realidades, la forma en que viven y entienden aquello que nos preocupa en comunidad. Una investigación que mire, escuche y dialogue con las personas que participan en ella y que se abra a los márgenes, luchando contra el sentido hegemónico de la investigación educativa, ese que gana terreno en los ránquines y baremos de publicación.

Porque, aunque parezca que la investigación educativa, como ocurre con la propia educación, es *otra cosa*, nada más lejos de la realidad. No existe un *hacer* investigación que no nos implique en tanto investigadores como personas con preocupaciones, pasiones y metas y no existe un modo de hacer investigación cualitativa que pueda ser ajeno a las realidades que vivencian las personas en su complejidad como sujetos. No existe un único modo de hacer las cosas incluso cuando llevan el mismo nombre y no existen, de igual modo, caminos recorridos suficientes que

nos inspiren en ocasiones para poder hacer el nuestro propio. Por eso necesitamos seguir apostando por cuidar el sentido del investigar en educación y por buscar estrategias que nos ayuden a ponernos a la escucha de aquellos y aquellas que sistemáticamente han sido considerados invisibles y silenciados por el sistema.

2. INVESTIGAR –CON– LAS INFANCIAS

Es al hilo de aquellos que sistemáticamente han sido considerados invisibles y a quiénes el sistema ha silenciado, como llegamos a pensar en las infancias. Hablaremos de ellas utilizando el plural como una cuestión que tiene que ver también con el sentido de la palabra y la pluralidad que soporta (Arnaiz, 2017; Ortega et al., 2019). Considerar que no nos colocamos ante *la* infancia en un sentido único, sino ante la(s) infancia(s), nos permite entender que el término no debe englobar la unificación de todos los niños y niñas que, más que por su edad cronológica, se consideran infantes. Hablar desde el plural nos permite ser conscientes de las múltiples situaciones a las que podemos enfrentarnos cuando tratamos con un niño o una niña, la idiosincrasia de su contexto y la particularidad de su historia de vida que, si bien se encuentra recogido dentro de esta clasificación social por edad, no quiere decir que se deba tender a la minimización de su complejidad por su tamaño físico o edad cronológica.



Sveta Dorosheva

Esto es así porque, tradicionalmente, infancia viene de infante “niño de corta edad” (RAE, 2025), que tiene, además como sinónimos: “niño, crío, criatura, muchacho, pequeño, nene, chico, chiquillo, chiquilín o pibe” mientras que como antónimo encontramos: “adulto”. Infante, entendido así, como aquel que no piensa, no tiene capacidad de palabra, no ha alcanzado la madurez ni la edad suficiente para valerse por sí mismo y, por tanto, requiere de una figura adulta que lo enseñe, lo asista y ponga en palabras sus posibles pensamientos incipientes. Bajo esta lógica un niño o una niña no es nada sin un adulto y para el adulto, un niño o una niña no tiene nada más que aportar que no sea la posibilidad de hacerles acompañantes y enseñantes para que aprenda a desenvolverse en la vida. Tonucci (2019) afirma: “el niño pequeño e inepto de hoy debe ser protegido y tutelado, por eso se le acompaña y se le vigila, para que pueda llegar íntegro y preparado al mañana importante de su madurez (p.19)”.

Un groso error, si me permiten, bajo el que se ha organizado toda una clasificación social e, incluso, un modelo de educación y tradición escolar que considera a las infancias el último eslabón de

una cadena organizada para dar respuesta a ese binomio entre el vacío de conocimiento en los niños y niñas y la capacidad para enseñar de la escuela y los docentes. Una lógica educativa desde la que se hace la escuela que lejos de ser de los niños y las niñas, los deja fuera y nos conduce hacia la silenciación de sus voces (Vázquez Recio, 2014) y el ninguneo de sus planteamientos y perspectivas.

Ya lo decía *El Principito* (De Saint-Exupéry, 1943): los adultos nunca escuchan a los niños porque creen que no tienen nada serio que decir. Así los niños dejan de hablar porque no creen que nadie los escuche y aquí ocurre todo un aprendizaje que se mantendrá durante la vida: decir lo que creen que se quiere escuchar para ir aprendiendo a estar con los otros y otras y ser tomados en cuenta.

Tomar en cuenta a las infancias supone un cambio de paradigma, más aún si hablamos de la investigación educativa. Como establece Vázquez Recio (2020) las preposiciones del investigar sí importan porque marcan con ella un pensamiento y una actividad: “*no todas las preposiciones valen igual ni todas colocan a los sujetos en el mismo sitio ni todas hacen posible que el sujeto sea sujeto y no objeto o cosa*” (p.186). Así, no es lo mismo hablar de hacer investigación *para* las infancias, de investigar *a* las infancias o de investigar *con* las infancias. La relación del investigar *para* es clara: trazar un camino que pueda dar respuesta, desde una posición experta de saber, como adultos, aquello que las infancias necesitan, o creemos que necesitan porque, ¿cómo saberlo si jamás las escuchamos (ni se les pregunta)?

Pasar del investigar “*a*” al investigar “*con*” (o junto a) implica que se les haga un reconocimiento a los niños y las niñas y así dejar de mirarlos como objetos de los cuales o sobre los cuales obtener información. Reconocer a las infancias como sujetos con historias que portar y que compartir. Algo que implica que se deban tener en cuenta sus deseos y necesidades y que se les otorgue el lugar que como sujetos de derecho, con cuerpo y palabra (Villagra y Zinger, 2015; Fraga, 2016) ocupan.

Supone, sin duda un cambio en nuestra mirada como investigadores que implica la activación de ciertos “miedos” inherentes a la figura del adulto, al necesitar abandonar sus vestiduras de poder y control de la palabra y de cada situación. Es así porque supone colocarse al lado de los niños y las niñas, trazando junto a ellos un recorrido que, tal vez, se vaya tornando incierto, donde se debe volver a dar la mano una y otra vez al método, a las herramientas disponibles para la investigación y al hilo de la misma, reelaborando los planteamientos iniciales para dejar espacio a que emerjan otros nuevos que vayan de la mano. De dejarse sorprender por lo que los niños y las niñas tienen que decir-nos.

Un cambio en la concepción de la investigación educativa para tratar de otorgar algo más de justicia a este acto que deje de estar impregnado por el conocimiento experto basado en la consideración de las voces adultas y los discursos hegemónicos que hacen de la investigación educativa un camino con un fin marcado desde el inicio donde no caben las personas, las infancias ni sus realidades para seguir dando respuestas a un sistema anacrónico y violento con el uso de la palabra y los espacios ocupados por quienes habitan los *márgenes*.

3. EL DIBUJO ARGUMENTADO COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN CON LAS INFANCIAS

Poder hacer investigación requiere, además del establecimiento de un posicionamiento claro en cuanto al cómo se entiende la investigación y al cómo se llevará a cabo la misma, la selección de una serie de herramientas que nos permitan transitar este camino sin perder el origen de aquello que se quiere alcanzar, siendo fieles a la idea y al motivo por el cual se empezó la misma.

Cuando hablamos de “investigar con las infancias” debemos tener en cuenta, nuevamente, la mirada que ponemos sobre ellas. Una investigación comprometida con los niños y las niñas va a requerir que debemos ponernos a su lado para recorrer este camino de una forma relacional, vinculada a la posibilidad de atender a las ideas y planteamientos de las infancias y también a sus palabras y al modo en que expresan las cosas. Es por ello por lo que necesitamos hacer una tarea de comprensión para que sea posible, desde nuestra figura como adultos, caminar de la mano de los niños y las niñas. Un uso de la palabra, la mirada y la escucha amable y respetuoso con la misma que mire para ver, oiga para escuchar y hable para comprender; que respete los silencios y las palabras y que no trate de apagar o redefinir nada de lo que puedan querer decir.

Esto supone, sin duda, que debemos saber colocarnos ante las infancias entendiendo que su construcción pasa por diferentes formas de leer y comprender el mundo, así como la diversidad de realidades que puedan estar viviendo. Además, la fase de desarrollo cognitivo en la que estén va a marcar también el modo en que se dirigen a los adultos y se expresan que puede ser, no obstante, diferente para cada quien. Así es evidente que no será lo mismo situarnos junto a niños y niñas de 4 años que junto a quienes tienen 8 o 10, pero que este hecho tampoco nos va a dejar indiferentes según las diversidades contextuales y sus historias de vida.

Así es que, teniendo en cuenta todas estas cuestiones, el *dibujo argumentado* se presenta como una estrategia para la investigación con las infancias de suma relevancia. Esto se debe a varios factores:

- En primer lugar, porque nos permite acercarnos a los niños y las niñas con la intención de *conocer* sus ideas, deseos y perspectivas sobre ciertos temas de una manera no invasiva en la que el papel del adulto sea de acompañante y el de ellos y ellas, de protagonistas.
- En segundo lugar, porque se trata de una acción para los niños y niñas que les permite reflejar de manera casi natural quienes son, sin tener que responder a las expectativas de la figura que les pide el dibujo, simplemente creando de manera autónoma y sin directrices lo que ellos deseen compartir y de la forma en que deseen hacerlo: no hay normas ni límites.
- Y, en tercer lugar, a que colocar el dibujo como un modo de entablar un vínculo con los niños y las niñas que propicie posteriormente, el diálogo, permite conectar con sus mundos haciendo que el mundo del propio adulto que investiga deba recolocarse también. Ordena las ideas y las formas de investigación y hace un análisis de las prioridades de la misma. Nos ofrece información sobre los sujetos junto a los que investigamos, así como del objeto de la investigación y también sobre el propio investigador; confluyen, de este modo, las diferentes historias de vida y las singularidades de cada quién sin que necesiten presentaciones ni justificaciones para ello.

No existen muchas referencias sobre el dibujo argumentado en la literatura ni la historia de los trabajos de investigación (Vázquez y Fernández-Río, 2016) y esto nos habla de que resulta una estrategia poco utilizada porque existe, en sí misma, poca tradición de investigación con las infancias, a lo cual también se suma la falta de formación y experiencia de los investigadores con su uso.

Ya en el año 1998 Malchioldi afirmaba que el dibujo argumentado se establece como una herramienta que permite, a través del contenido, entender los sentimientos y pensamientos de los niños y las niñas acerca del mundo. Y MacPhail y Kinchin (2004) comparten este pensamiento añadiendo que son ellos y ellas quienes deciden lo que quieren incluir y lo que no sin ser influenciados por los adultos o los investigadores.

Así observamos que utilizar el dibujo argumentado como estrategia de investigación permite acercarnos a ideas, pensamientos y sentimientos de una manera subjetiva y relacional, uniendo la figura del investigador con la de las infancias desde la comprensión y dentro de un contexto cercano y natural para las mismas, de modo que se sientan tranquilos para poder compartir aquello que desean desde la voluntad, sin sentirse presionados por la figura adulta. Es una estrategia que favorece, asimismo, la inclusión, pues permite que todos los participantes, independientemente de sus subjetividades o de sus modos de estar en el mundo y de relacionarse con este, encuentren la vía para poder expresarse, sin necesidad de usar la palabra si no lo desean (Vázquez Recio, 2014), siendo aceptables todas las formas de expresión posibles para ellos y ellas; en colores, formas y técnicas.

4. ¿CÓMO NOS COLOCAMOS COMO INVESTIGADORES? PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO Y AQUELLO QUE NECESITAMOS PARA PRE-PARARNOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Como hemos venido narrando, investigar requiere de una colocación como investigadores. Esta colocación, a su vez, exige colocar los elementos de la investigación de manera que puedan ir dándose la mano para alcanzar el fin deseado, tomando forma como quien construye un edificio, moviendo los hilos hasta llegar al entramado que nos asienta en lo que queremos poner en el papel.

Para colocarnos como investigadores hay que pensar en una serie de cuestiones. En primer lugar, en partir de aquello que se desea y en qué tipo de investigadores deseamos ser durante el proceso. En segundo lugar, hay que ser conscientes de que el camino que se va a transitar requiere de un posicionamiento continuo sobre los focos y temas y una toma de decisiones con respecto a cómo los atendemos: cómo miramos, escuchamos y nos ponemos en comunicación con todo lo que va ocurriendo en el proceso de investigación. Y, en tercer lugar, un tomar acción y partido de aquello que se está haciendo sin dejar de entender que somos sujetos atravesados por numerosas cuestiones que tienen que lidiar con una construcción teórica y práctica de un trabajo de investigación sin dejar de responder a aquellas cuestiones relacionales y epistemológicas para las que se requiere de la propia figura del investigador.

En este caso, proponiendo el dibujo argumentado como estrategia metodológica para la investigación con las infancias, es un hecho innegociable el tener en cuenta el compromiso que se adquiere para con la investigación y la idea de las infancias, las infancias en sí mismas y el trabajo de investigación de un modo coherente y responsable.

Para guiarnos en esta tarea debemos hacer uso de los principios de procedimiento como aquellos que se marcan de una manera flexible y reflexiva y tratan de poner en diálogo lo metodológico con lo personal; lo teórico con lo práctico. Esto es, el trabajo de investigación, con la persona que lo desarrolla; los focos que originan todo un camino de investigación, con las realidades que se van manifestando y los requerimientos teóricos y metodológicos de todo trabajo de investigación, con el compromiso humano y relacional que se adquiere en el proceso.

Los principios de procedimiento se marcan, precisamente, para mostrar al investigador el camino a seguir desde aquellas lindes que son innegociables, desde aquellos márgenes que deben transitarse y desde aquellos *principios*, como indica la propia palabra, que no deben abandonarse jamás durante el proceso, pues son estos los que dan sentido y vida al trabajo de investigación cualitativa.

Así es importante que existan estos principios de procedimiento en cualquier acto de investigación, pero sin duda, lo es para el uso del dibujo argumentado en la investigación con las infancias, de modo que podamos tomar en cuenta el lugar que estos ocupan, el que ocupamos nosotros como investigadores y el que ocupa la propia trayectoria y el sentido de la investigación.

Algunos de los principios de procedimiento a tener en cuenta son:

1. *Poner a las infancias en el centro del proceso de investigación como opción contrahegemónica.* De forma que les concedamos el lugar que ocupan en contra de la corriente de investigación que lucha por ocupar el discurso adulto-centrista. Los niños y las niñas como verdaderos protagonistas del proceso y del fin de la investigación.
2. *Confiar en lo que las infancias tienen que decir, contar y compartir, en cuanto sujetos políticos.* Esto es, no solo otorgar a los niños y las niñas un lugar en el paradigma de la investigación cualitativa, sino, además, hacerse eco de sus palabras y discursos de tal forma que nazca esa confianza real entre nuestra escucha como figuras adultas y sus realidades. Pensar en los niños más allá de su edad y su consideración hegemónica significa ofrecer esta confianza que nace del preguntar por una opinión o un pensamiento acerca de algo y esto resulta ser la llama que enciende todo el proceso de investigación. Hacer que se sientan escuchados y poder acompañar lo que sienten permitiendo su elaboración, cambia toda relación de investigación. Que nos confíen sus pensamientos y emociones permite que la investigación se nutra de testimonios reales donde las infancias son las protagonistas del proceso y no las receptoras de los resultados de investigación.
3. *Cuidar y sostener la relación de investigación a través de una escucha activa y una mirada atenta.* Es conveniente dejarse decir por los niños y las niñas de vez en cuando. Ofrecerles ese lugar que en numerosas ocasiones reclaman y que habitualmente no resulta ser una demanda atendida. Las infancias necesitan de ese interés que nos acerca a sus voces y les permite desvelar sus temores, pasiones, ideas y convicciones más profundas y los adultos e investigadores necesitamos desvestirnos de esas capas de madurez (a veces confundida con superioridad) que no nos permiten escuchar de manera honesta sus voces. Esto también tiene que ver con nuestra responsabilidad para crear un *entorno seguro, amable y cuidado* que permita el desarrollo de conversaciones que no deben tener unos límites marcados previamente. Lugares informales para compartir y compartir-se que permitan la posibilidad de que cada quien se exprese desde donde es, portando su historia y sus convicciones, sin miedos ni tensiones por ser excesiva-

mente analizados al margen del contenido de lo que se está contando. Atesorar, en resumidas cuentas, cada palabra que se nos es compartida y cada palabra que regalamos porque supone que ha viajado de una historia de vida a otra, que ha sido desvestida y que se entrega para que quien la acoge haga con ella, un nuevo testimonio y un nuevo camino.

4. *Sostener la relación de las infancias con la investigación, y favorecer la posibilidad de encuentro entre las voces de las infancias.* Colocarnos como investigadores también nos debe comprometer a facilitar el encuentro entre las voces de las diferentes personas que participan de la investigación. A veces en el proceso de investigación se tiende a aislar los testimonios de las personas que participan de ella, considerando que será más sencillo así comprender ciertas cosas o tratar la información para su elaboración posterior. Pero, en este caso, apostamos por el dibujo argumentado como una estrategia para poner en diálogo a los niños y niñas entre sí, de forma que podamos construir los testimonios compartiendo espacios y tertulias, dialogando sobre una misma cuestión e intercambiando perspectivas e intereses.

4.1. Pre-pararse para la investigación con las infancias

La idea de *pre-pararse* es algo que tomo de Sierra (2013) porque hace alusión a aquello que significa transitar el proceso de investigación. Parar antes de pararse: “*que nos ha de poder devolver a la relación con el mundo con una actitud de disponibilidad [...] una práctica de pararse a pensar desde uno, antes de pararse ante el otro*” (Sierra, 2013, p. 98). Nada más real y complejo, al mismo tiempo, para tratar la investigación como un trabajo de realidad encarnada, que va desde uno mismo hacia los otros, que parte desde lo que uno es hacia lo que son los demás y que terminará siendo el producto de aquello en lo que todos se han transformado tras vivir y vivir-se en el proceso de investigación.

En este caso, donde hablamos de investigar junto a las infancias, pre-pararse para el proceso de investigación requiere desgranar la idea de adultos que tenemos y también la idea de infancia que se establece ante nosotros como un punto de partida. Algo que también hemos hecho a lo largo de estas páginas, pero que no nos redime de la tarea compleja del final: justo cuando vamos a ir al encuentro con los niños y las niñas, ¿qué hacer entonces?, ¿cómo comportarnos?, ¿cómo hablar y hablarnos?, ¿qué buscamos o qué debemos buscar?, ¿cuáles son las predisposiciones a las que debemos estar especialmente atentos?, ¿cómo combinar la parte formal de la investigación con la relacional que se pone en juego en los encuentros?, ¿cómo saber si lo que se hace es lo que se debe hacer, lo que la investigación demanda y lo que los niños y las niñas requieren?, ¿cómo sostenerse en la duda mientras somos el ancla de la investigación y del proceso?

Como ejes a los que volver una y otra vez para aferrarnos a la realidad, tenemos los principios de procedimiento que hemos podido establecer en nuestro proceso de investigación. Aquellos que nos recuerdan hacia dónde vamos y hacia dónde no queremos ir, que nos someten al compromiso de la investigación y del trabajo de calidad para con uno mismo y para con los otros que queremos desarrollar. Y si, de manera evidente, es necesario afirmar que no a todas las cuestiones podremos encontrarles respuesta. Algunas subyacen en la complejidad de las diferentes realidades ante las que nos colocamos y no tienen un modo de resolverse. Otras muchas se van haciendo pequeñas en el proceso de investigación hasta que logran desaparecer o se transforman en otras nuevas que dan respuesta a las anteriores. Y otras, nos acompañan durante la totalidad

del proceso y nos mantienen vivo el deseo de investigar y de ir encontrando el modo de resolverlas, transformarlas o intensificarlas para generar nuevas teorías y resultados de investigación.

Sostenerse en la pregunta es, sin duda, un requisito fundamental para la tarea del investigador y dejarse decir y acompañar por ellas es un logro que se conquista poco a poco y en compañía del aprendizaje de la tarea de investigación. Sin embargo, hay dos cuestiones que no podemos obviar si pensamos en el proceso de acompañar la investigación con las infancias con el uso del dibujo argumentado. Estas son:

1. *Hacer que surja*. Con esto hablo de la necesidad de alentar el proceso de investigación cuidando la intencionalidad del mismo. *Hacer que surja* tiene que ver con tener en cuenta las disposiciones que nos ponen al encuentro como personas que participan de la investigación, con cuidar los espacios, con prever las herramientas, con seleccionar las estrategias, con valorar el recorrido y dónde se encuentra el punto de finalización de este, con ser capaces de ir acogiendo la realidad que se nos va presentando y con tratar de no hacer reducciones de la misma.
2. *Entablar un vínculo*. Esta es quizás una de las cuestiones más relevantes a tener en cuenta cuando participamos de un proceso de investigación donde nos relacionamos con las historias de vida de otras personas. Vincularse tiene que ver con ponerse en relación con los otros y con las cosas que nos hacen tener una historia (o parte de ella) en común. Entablar un vínculo pasa por generar la confianza de quien te escucha y quien te acompaña; la confianza que siente que se deposita en él o ella y también la confianza que tiene en ti como esa figura de referencia con la cual se está haciendo un recorrido. Vincularse significa conectar más allá de lo que se puede ver y de lo que se puede decir, es respetar los silencios y acoger las palabras, es tratar de comprender y tratar de acompañar, es recorrer junto a alguien ese camino que hace que dos historias que existían por separado de pronto se unan en algún punto para comenzar a ser una. Tal vez por un tiempo o quizás para siempre, pero especialmente durante el tiempo que dure la investigación, es el vínculo lo que sostiene la comunicación, la reciprocidad y el intercambio. Cuando existe el vínculo existe la palabra y existe la posibilidad de llegar a esos lugares donde nada ni nadie más llega, con el permiso de quién te abre la puerta.

Puede que estas dos cuestiones parezcan una tarea compleja de alcanzar. Pero en su complejidad reside también su simplicidad. No se trata (ni por ello puedo darlas) de recetas mágicas que nos lleven a verdades absolutas, pues no creo que existan ni que, además, tratándose de la investigación cualitativa sea recomendable agarrarse a ellas. Mas bien estos procesos tienen que ver con la necesidad de indagar y experimentar desde la incertidumbre y dejarse acompañar a la vez que se acompaña. Mirar a un niño o a una niña para empezar a trabajar con él o ella y dar pie a que comience la investigación no es una tarea sencilla. En ese encuentro puede que surjan todas aquellas dudas y miedos de ambos que se ponen sobre la mesa, pero también puede que surja el vínculo que nos comience a sostener en el proceso y que por acompañar nos acompañen, por escuchar nos escuchen y por hablar, nos hablen.

El dibujo argumentado es, precisamente, esa estrategia de investigación que no pide. Ni pide ser expertos para aplicarla ni pide trabajos expertos de vuelta. Solo necesita de las oportunidades que se le otorgan para ser lo que la persona que dibuja quiera que sea y lo que la persona que lo recibe y lo trata de leer e interpretar sea capaz de hacer. Es una estrategia que si bien nos antepone a la angustia del “no saber” nos regala la maravilla del “encontrar” aquello que no

sabíamos, que no esperábamos y que no habríamos sido capaces de mejorar porque transcurre en las coordenadas del lugar, el momento y las personas con las que se produce el encuentro. Es, sin duda, una invitación a ese tópico del perderse para encontrarse y, simplemente, saber leer cada señal en el camino.

5. ¿CÓMO LEEMOS ESOS DIBUJOS? ¿CÓMO SE TRANSFIEREN AL CUERPO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN?

Para que esta estrategia de investigación funcione, es importante tener en cuenta el *acompañamiento* del proceso de principio a fin; desde que comenzamos a proponer la participación en la investigación a los niños y las niñas, lo cual es importante más allá de considerar obtener todos los permisos y consentimientos informados para la investigación, hasta que finaliza el proceso y nos entregan sus producciones.

Acompañar este proceso significa estar presente y vivirlo junto a las infancias, ver cómo dibujan, lo que dibujan, cómo lo desarrollan, de qué forma se organizan el espacio y el tiempo, las diferentes técnicas que emplean y, sobre todo, las conversaciones que tienen consigo mismos a veces o con las personas que los acompañan en este proceso. En cada caso va a depender del momento y el lugar en el que se realiza la investigación, pues no es lo mismo si se hace en un contexto educativo dentro de un aula, a si se hace en cualquier otro contexto educativo no formal, o si no es un espacio educativo sino en el que, simplemente, se tenga relación con las infancias. Todo ello va a marcar el cómo se lleva a cabo la propuesta, pero, sin duda, siempre debemos buscar que la accesibilidad a participar del proceso como investigadores sea posible.

En ocasiones, la velocidad a la que debemos trabajar y a la que transcurren los procesos de investigación nos llevan a querer lanzar la pregunta y proponer quedarnos fuera de ello para volver en algún momento a recoger sus producciones. Esto puede ser una estrategia válida, sin duda, si queremos recoger las producciones como productos finales de la investigación. Sin embargo, si lo que queremos es que el uso del dibujo argumentado nos hable y nos proporcione información sobre la investigación de sus vidas y de todo aquello a lo que estemos dispuestos a descubrir, entonces, tenemos que pensar en estar presentes durante la totalidad del proceso, sosteniendo el vínculo y promoviendo ser parte de lo que se está llevando a cabo.

5.1. Hacerse un hueco y proponer el dibujo argumentado

Dar comienzo al uso del dibujo argumentado en la investigación pasa por la necesidad de presentarse ante quienes van a participar de la tarea. Cuando antes hablaba de ir más allá de los consentimientos informados con los que hay que contar en todo proceso de investigación, lo hacía refiriéndome a no obviar la necesidad de contar con la participación activa y consciente de las personas a las que nos dirigimos. Habitualmente, cuando pensamos en los niños y las niñas y el trabajo de investigación con ellos, ni siquiera son estos, en primera persona, quienes firman los consentimientos para hacer la investigación. En cambio, son los adultos responsables de ellos, padres y madres normalmente, quienes lo hacen.

Es necesario hacerlos partícipes de una manera real y honesta, explicándoles lo que se hace y por qué se hace, qué nos lleva a querer investigar sobre cierto tema y por qué es importante su participación para nosotros, como investigadores.

Entonces vamos a encontrarnos con la ilusión de formar parte de eso que se les propone como algo más grande, en lo que no acostumbran a participar, sintiendo que lo que piensan es importante y va a poder llegar a convertirse en un trabajo de investigación en el que se vean representadas su voces y realidades. Y es que no es lo mismo responder a una demanda vacía para la que se siente que únicamente importa el producto final, que responder a una demanda viva, que viene de la mano de alguien con quien se comienza a establecer un vínculo, para el cual es necesario la colaboración en equipo, porque cada parte pequeña, cada singularidad de ellos y ellas, formará un todo: el todo del trabajo de investigación *junto a* las infancias.

Teniendo esta premisa clara, el siguiente paso a dar es el de dirigirnos a los niños y niñas para que hagan sus dibujos. Para ello es necesario que como investigadores definamos muy bien sobre qué pregunta deseamos que exploren para alcanzar el objetivo de nuestra investigación, ya que debe ser una pregunta clara y concisa sobre la que no debemos profundizar demasiado para no comenzar a poner sobre ellos nuestras propias ideas y expectativas que puedan influir sobre sus trabajos.

Tomando como ejemplo investigaciones previas en las que he participado con las infancias y para las que se ha usado el dibujo argumentado, algunas preguntas para comenzar este proceso han sido: ¿qué es lo que más te gusta de tu escuela?; ¿qué es para ti un buen profesor?; ¿cómo te sentiste durante la pandemia del Covid-19?¹; ¿cómo ves tu clase?... Preguntas todas ellas que incitan a su pensamiento y a que comiencen a contar, a través del dibujo, sus realidades. En ocasiones puede ser complejo para nosotros como adultos e investigadores, colocarnos a su lado sin decir nada más, pero es precisamente en este vacío de indicaciones y palabras de nuestro lado, cuando comienzan a surgir sus planteamientos; justo esos que son necesarios para que podamos responder a las preguntas de investigación que nos hemos planteado.

Después de la elaboración de sus dibujos, llega una parte esencial también del uso de esta estrategia para la investigación que es ese momento en el que acaban sus producciones y comienzan a entregárnoslas por ser aquella persona que se las ha pedido. Como cuando acaban una tarea y la entregan a su maestra, los dibujos empiezan a volver a nosotros y nos encontramos con la gran labor de atesorarlos y saber mirarlos para comprenderlos. Aquí es de vital importancia que procedamos a hacerles algunas preguntas para hacer uso de la *palabra dialogada* (Vázquez Reicio, 2011) como un modo de asistir a conversaciones informales. Un diálogo que pueda explicar lo que estamos viendo con sus propias palabras y que, al mismo tiempo, abra nuevas líneas de debate. Algunas preguntas clave para comenzar ese diálogo pueden ser: ¿qué has dibujado aquí?, ¿qué quiere decir esto?, ¿qué has querido representar?, ¿qué piensas sobre...?, ¿cómo te sentiste/ cómo te sientes?

Es importante que el investigador anote todo aquello que dialoga con los niños y las niñas, que pueda transcribir lo que está viviendo en ese momento y tal cual está ocurriendo, pues se trata de información valiosa para la investigación.

¹ Se llevó a cabo una investigación con las infancias de un aula escolar para, tras la pandemia, conocer cómo los niños y niñas habían vivido este proceso en primera persona durante el cual fueron considerados héroes y heroínas por las figuras adultas y los medios de comunicación.

Para ilustrar esto que propongo hago uso de un extracto de conversación con una niña a partir del dibujo argumentado que creó² como parte de un trabajo de investigación:

[En el contexto del aula donde habían elaborado sus dibujos argumentados]. La niña se levanta para darme el dibujo como investigadora y yo me tomo unos minutos para apreciar lo que ha creado y lo alabo: ¡Vaya, que bien se te da el dibujo! Ella me mira y sonríe algo tímida y entonces le pregunto: Cuéntame un poco, ¿qué has dibujado aquí? En el dibujo se apreciaban delimitados el cielo y el suelo y en el medio había lo que parecían ser columpios, toboganes y algunos monigotes.

Entonces me cuenta: pues mira, he dibujado la parte favorita de mi cole, aquí están mis amigos y estos son los juguetes del patio con los que más me gusta jugar. A veces puedo usarlos todos y otras veces solo algunos cuando no están usándolos otros niños, pero no me gusta tener peleas, si están libre si me acerco y los uso y si no los pido o inventamos un juego para que los podamos usar todos.

Callo mientras ella habla y asiento de vez en cuando para que sepa que la estoy escuchando. Y ella sigue:

En otro cole donde estuve antes cuando era pequeña había muchas peleas, los niños no me dejaban jugar con los juguetes y no me gustaba mucho estar en el patio. Yo me creía que era mala jugando y que no iba a tener nunca amigos, pero cuando llegué a este cole me di cuenta de que como dice la seño, puedo hablar con los demás y llegar a un acuerdo. Aquí ya tengo más amigos y me lo paso mejor. Creo que este cole es mejor que el otro donde estaba y también donde estaba mi madre porque ella dice que en su cole no había tantos juguetes para jugar en el patio.

Anoto todo en la hoja de su dibujo, por la parte de atrás que se encuentra en blanco e intento no decirle nada que pueda sacarla de su discurso. Ella continúa hablando...

Esto es solo un ejemplo de cómo el dibujo es el punto de encuentro entre las infancias y la figura del investigador que se convierte en el responsable de dinamizar las producciones de los niños y las niñas. A veces hay más diálogo a partir de ellas y otras menos. Nunca los encuentros son iguales ni cada uno de ellos y ellas lo son. A veces necesitan más de una conversación para tener la confianza necesaria para abrirse con nosotros y contarnos lo que sienten o piensan y en otras ocasiones, lo hacen sin apenas darse cuenta. Lo importante es que puedan sentir que escuchamos lo que quieren compartirnos y que acompañemos esos dibujos de sus argumentos (motivo por el cual la estrategia se llama de esta forma). Que aparezcan sus ideas, sus palabras y sus pensamientos y que el investigador pase a ser, simplemente, una figura de acompañamiento y transcripción de todo ello sin cambiar nada, sin añadir palabras y sin modificar el sentido de lo que se nos es compartido.

² Este extracto forma parte de la investigación titulada: *Mirar el Covid-19 a través de las infancias*, a la que he hecho referencia anteriormente. Contar con todos los permisos y consentimientos informados de la investigación hace posible que este extracto literal de las palabras de una niña pueda ilustrar este artículo.

5.2. La escritura y el cuidado de la narrativa como medio para hacer investigación

Una vez que tenemos los dibujos argumentados y hemos tenido esos encuentros que nos han permitido conocer qué piensan y sienten los niños y las niñas, ¿cómo hacemos para traducirlo al marco del trabajo de investigación?, ¿cómo responder a esos apartados que siguen la lógica del contenido de una investigación donde tenemos que responder a los datos y resultados de la misma?

Tiene sentido que cuando consideramos esta estrategia de investigación y apostamos por desarrollar una investigación de carácter cualitativo y relacional, todo el trabajo pueda identificarse como tal. Esto es, desde su resumen a sus apartados principales, pasando por los resultados y finalizando en sus conclusiones. Solemos encontrarnos con muchas dudas a la hora de cerrar los trabajos de investigación en torno a la exposición de los resultados ya que habitualmente conforman un apartado que se presta a ser conciso, a resumir lo que ha ido ocurriendo a lo largo del proceso y, bajo los estándares de las publicaciones científicas, a la necesidad de que existan datos de sencilla identificación que parezca definir la calidad del trabajo que se ha realizado. Sin embargo, si al inicio defendía que una investigación habla desde sus principios de quien la lleva a cabo y cada elección marca cómo entendemos el proceso de indagación, no es posible que el apartado de resultados y conclusiones no responda también a este hecho.

La investigación con las infancias la hemos enmarcado con el uso del dibujo argumentado, desde un enfoque cualitativo y narrativo (Malchioldi, 1998; MacPhail y Kinchin; 2004) donde se permite hablar desde uno mismo y hacia los demás, donde caben las vidas y la idiosincrasia de las historias de con quién se investiga, donde los miedos y las dudas tienen un lugar que construye a la investigación en sí misma. Y es por este hecho por el que nos planteamos la *narrativa y la escritura* como ese vehículo a través del cual mostrar lo que se ha vivido en el proceso de investigación y lo que las infancias han podido regalarnos.

No tendría sentido resumir los dibujos argumentados de las infancias, a los cuáles acompañan la complejidad de sus planteamientos e historias, en datos o categorías carentes de relación con lo que se ha venido defendiendo desde el inicio. Por el contrario, la investigación vista desde este prisma nos lleva a seleccionar un modo de contar al mundo lo que nos han contado a nosotros, previamente, donde sea posible combinar la información que hemos ido atesorando con las emociones y la complejidad de cada persona que ha participado y participa de la investigación.

Esto no quiere decir, sin embargo, que abandonemos todo a la suerte de “saber contar” que pueda haber dentro de cada investigador o investigadora. Mas bien, tiene que ver con la capacidad para sostener una mirada atenta y consciente que sepa ver lo que los dibujos han ido mostrando para ir sacando aspectos en común de los mismos, de aquello que más se repite o que, por el motivo que sea, resulta relevante desde las voces y las miradas de las infancias.

Así es posible ir poniendo en relación la teoría con la práctica, la investigación con las historias de vida de los niños y niñas y la propia del investigador; la epistemología de la investigación con las realidades de quienes hacen posible que el trabajo cobre forma.

Un modo de hacer esto posible —y a mi parecer el más idóneo por la capacidad para respetar el sentido de la estrategia del dibujo argumentado,— es el de ir observando aquellas cuestiones

que más se repiten en los dibujos de los niños y las niñas y enunciarlas a modo de “categorías” a las que se les da un título. Dentro de cada una de estas, con una breve descripción por parte del investigador, vamos dejando entrever las palabras de los niños y niñas que nos han ido narrando en cada encuentro a partir de sus dibujos. Esas explicaciones, esas respuestas o esas historias que ellos y ellas iban relacionando con aquello que le habíamos pedido en un inicio y que después, por supuesto, se acompañan también con los dibujos argumentados que pueden aparecer en la investigación o bien a colación de la narración o bien en un apartado de anexos final³ donde cada persona que tenga acceso a la investigación pueda apreciar las creaciones de las infancias con todo el sentido que tenía para ellos y ellas en su realización.

Toda esta narración permite una visión completa de la investigación. Por un lado, con la realidad de lo que nos han contado tal cual lo han hecho, sin modificar ninguna palabra. Por otro, en la relación que el investigador va haciendo de cada uno de los dibujos y argumentaciones entre sí; y, por último, por las posibilidades dentro de ello para relacionar la teoría con la realidad a la que se ha tenido acceso.

Es un camino de ida y vuelta donde la investigación se deja decir por las palabras de las infancias y las palabras de las infancias se alimentan de la teoría en el que el investigador se encarga de ir poniendo las condiciones. De mover, cual director de orquesta, su baqueta para cuidar el sentido de la investigación realizada, de principio a fin, permitiendo que en la teoría entre la vida y que la vida salga de nuevo, para construir el conocimiento.

6. ALGUNOS EJEMPLOS DE DIBUJOS ARGUMENTADOS COMO PARTE DE INVESTIGACIONES CON LAS INFANCIAS⁴

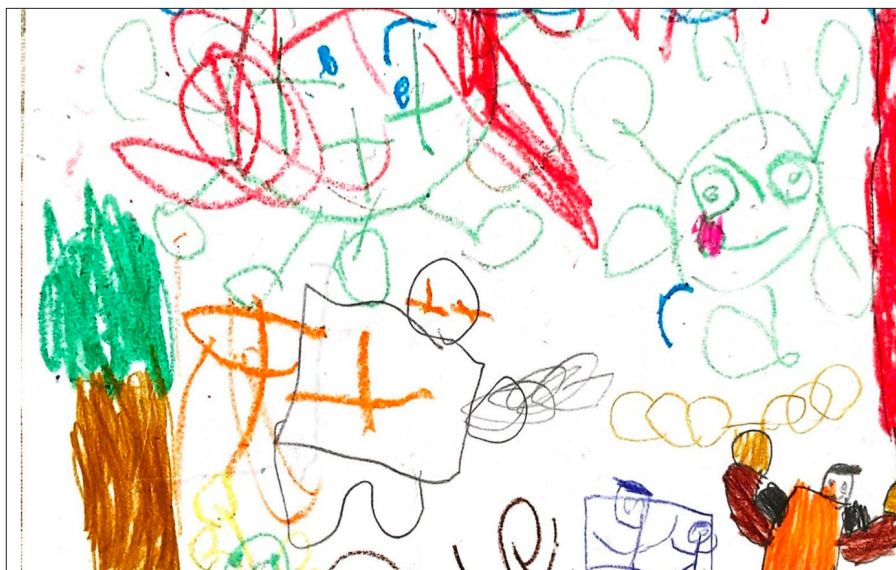
Todos los dibujos argumentados que se reflejan a continuación son parte de una investigación realizada con las infancias en un aula de 5 años de Educación Infantil cuya pregunta esencial para la realización de los dibujos y los encuentros con ellas fue: ¿cómo te sentiste y cómo recuerdas la pandemia del COVID-19 que hemos vivido hace poco?

Estas fueron algunas de sus representaciones que tiene sentido formen parte de este texto para observar de manera fehaciente cómo el dibujo argumentado permite el reflejo propio y diferente de sus singularidades, las ideas, la personalidad y las emociones; aquello que en ocasiones no puede ponerse en palabras, pero existe y necesita encontrar el modo de ser reflejado. En la parte trasera de estas hojas se escribe aquello que los niños y niñas comparten cuando se comienza a dialogar con ellos. De esta forma podemos ir obteniendo información sobre lo que querían representar, a lo que hacen alusión las imágenes creadas o las situaciones que han vivido y que los han llevado a dibujar eso y no cualquier otra cosa.

³ No debemos olvidar que para llevar a cabo una investigación así, como con cualquier otra, debemos contar con todos los permisos necesarios que permitan conservar el anonimato de las infancias y del lugar que se nos es ofrecido para el desarrollo de la investigación.

⁴ Estos dibujos argumentados, al igual que el extracto de conversación previo, forman parte de la investigación titulada: *Mirar al Covid-19 a través de las infancias*. Su aparición en este artículo es posible gracias a que se cuenta con todos los permisos necesarios, consentimientos informados y se guarda el anonimato de los y las participantes.





7. A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA APUESTA POR LO CUALITATIVO EN EL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

El auge de la investigación cuantitativa y de los estándares en investigación educativa nos pone bajo el yugo de la medición y abandona el punto de mira sobre el que es necesario pausarse, pues la investigación en educación necesita de otros focos basados en la comprensión y la reflexión crítica (Biesta, 2014). Debemos apostar por la investigación educativa como investigación humanizadora, social y contextual que permita que las personas participen de ella, diciendo lo que desean y necesitan y dejándonos decir, a su vez, para contribuir a la construcción de una educación más habitable conforme a las realidades sociales y a sus mundos posibles.

El dibujo argumentado se convierte en una estrategia que, siguiendo a Vázquez Recio y Angulo (2003), permite conocer sobre el otro que se sitúa enfrente: sus modos de pensar, sentir, hablar y compartir, reconociendo su capacidad de crear y de aportar saberes y experiencias, con voz propia, permitiendo además que el trabajo de investigación se humanice haciendo uso de dos de las cuestiones más importantes para convertirnos en investigadores e investigadoras rigurosos y comprometidos con la realidad y el conocimiento: la observación y la escucha.

Son estas aquellas herramientas que posibilitan conectar en primera persona para descubrir cómo viven los sujetos, qué sienten, qué piensan y qué pueden estar expresando (Angrosino, 2012). Es la estrategia más potente para conectar la subjetividad de la persona investigadora, puesta en juego en la investigación, con los propósitos y con la idiosincrasia del contexto de participación.

La observación y la escucha como modo de vivir —y *vivirnos*— en el proceso son fundamentales en el momento del desarrollo de la investigación en la medida en que permiten, desde la figura del investigador, adentrarnos en ella y mantenernos alerta, pudiendo escuchar y sostener silencios, gestos o miradas que no han sido puestas en palabras, pudiendo abrazar las palabras que se nos comparten sin la pretensión de redefinirlas ni renombrarlas. Escuchando, simplemente y no menos.

A su vez, la escritura se torna como un momento de pausa y reflexión que pone la investigación al servicio de los sujetos, en la medida en que se convierte en el lienzo sobre el cual dejar constancia de lo que nos ha sido compartido; de las voces encarnadas que vuelcan en palabras sus modos de vivir-se y narrar-se en el mundo (Van Manen, 2003). Es, sin duda, un punto de inflexión en la investigación que tiene la necesidad, hoy más que nunca, de pensar, ¿hacia dónde vamos?, ¿para qué o quiénes investigamos? Escribir para investigar o más bien, como parte de la investigación.

Esto nos regala la oportunidad, como investigadores, de volver sobre lo vivido, de acoger lo que nos fue contado y de colocar cuidadosamente, el sentir de los niños y las niñas en un papel en blanco.

Sin duda, este modo de hacer investigación (que también es vivirla, es contarla y es encarnarla) nos hace tomar consciencia sobre cuánto tenemos que continuar cambiando el concepto de investigación educativa y qué significa innovar en este ámbito. Sobre la importancia de reflexionar desde el lugar del que se afronta y desarrolla la investigación y sobre la forma

de concebir a las infancias (Gallego Noche y Vázquez Recio, 2023) y como ello incide en la forma en que hacemos investigación.

Necesitamos perder el miedo de hacer investigación desde lugares habitables, desde testimonios reales de personas que viven situaciones que necesitan ser contadas, desde voces que siempre han estado silenciadas en el paradigma hegemónico de la investigación. Perder esa carrera por alcanzar los ránkines de publicación dejando hueco para que las realidades pasen. Apostar por una investigación cualitativa que tenga peso en sí misma para ocupar las páginas del paradigma de la investigación. Recuperar, en cierto modo, el sentido de lo que hacemos cuando hablamos de investigación educativa. Dejarnos decir para poder seguir diciendo, dejando habitar para poder seguir habitando, dejando pensar para poder seguir pensando.

Hacer investigación es, sin duda, un viaje que comienza con una pasión: la de dar respuesta a aquello que se desconoce y que termina con el descubrimiento de lo que nos hace humanos: la fragilidad de la incertidumbre. Pero si hay algo claro es que ninguna investigación debería concluir sin haber transformado a quien investiga, pues la investigación por la que apuesto es aquella que como en las aulas: todo lo que pasa, nos pase también, por el cuerpo.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Arnaiz, V. (2017). Escuchar a la infancia: Niños, infancia, infancias. En V. Arnaiz y M.C. Díez (eds.), *Infancias. Educar y educarse* (pp.11-12). Graó.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>
- De Saint-Exupéry, A. (1943). *El Principito*. Ediciones Gallimard.
- Fraga, E., (2016). La corporalidad moderna, entre el ascetismo y el consumismo. Lecturas marxistas, psicoanalíticas y postestructuralistas. *Espacio Abierto*, 25(1), 93-107.
- Gallego-Noche, B., & Vázquez-Recio, R. (2023). *Educación infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Morata.
- MacPhail, A., & Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. Guilford.
- Ortega, P., Vázquez, R., & Traverso, D. (2019). *Escuchar a las infancias para construir escuelas con sentido educativo*. En La Convención sobre los derechos del niño a debate: 30 años después (pp.330-344). CIPI Ediciones.
- Sierra, J.E. (2013). *La secundaria vivida: Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Destino.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea-Books.
- Vázquez Recio, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar: Relato de una experiencia*. Aljibe.
- Vázquez Recio, R. (2014). Si me quieres comprender, escucha mi silencio. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*, (145), 5-10.
- Vázquez Recio, R. (2020). El valor de los Nadie. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 180-184. doi: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i2.9520>
- Vázquez Recio, R., & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Vázquez, L., & Fernández-Río, J. (2016). Dibujos argumentados: una herramienta de investigación en niños de corta edad. *Revista de investigación en educación*, 14(1), 106-119.

Educación emocional y justicia curricular: no es oro todo lo que reluce

*Emotional education and curricular justice:
not all that glitters is gold*

Saray Martín González* y Teresa García Gómez**

Recibido: 26 de enero de 2025 Aceptado: 4 de febrero de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Martín González, S. y García Gómez, T. (2025). Educación emocional y justicia curricular: no es oro todo lo que reluce. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 141-159. <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.21224>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.21224>

RESUMEN

La educación emocional viene siendo apoyada por las políticas educativas, incluyéndola en los planes de formación del profesorado, para promover el éxito educativo y una escuela inclusiva. Dicha educación, centrada en la gestión emocional, se ha incorporado desde la concepción de la educación positiva, introduciendo técnicas como el coaching educativo o mindfulness. Estas centran sus prácticas en la potenciación del yo, al margen de los contextos de los sujetos, lo que imposibilita un currículum que contribuya a la justicia curricular, que está orientada a la inclusión y equidad educativa. Esta investigación, realizada en el contexto de Andalucía, se planteó conocer a través de qué contenidos y cómo se está introduciendo la educación emocional en el currículum a partir de la formación permanente desde un enfoque metodológico cualitativo y su contribución a dicha justicia. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesionales responsables de la formación continua en educación emocional, asesorías formativas de los Centros de Formación del Profesorado y personas expertas externas a estos Centros, y a docentes. Los resultados evidenciaron que las técnicas en las que se forma el profesorado se centran *grosso modo* en desarrollar contenidos que versan sobre el “ahorro” del sufrimiento para una mayor felicidad y bienestar; el fomento del yo; creer en uno mismo; el sentido de mi vida; la igualdad de oportunidades; y la actitud ante las situaciones. Se puede concluir que dichas técnicas obstaculizan la inclusión y la equidad, al despolitizar las emociones y no atender a las causas que originan los estados emocionales del alumnado, contribuyendo a su homogeneización e invisibilizando la diversidad.

Palabras clave: formación permanente; educación emocional; educación positiva; currículum; inclusión

ABSTRACT

Emotional education has been supported by educational policies, including it in teacher training plans, to promote educational success and an inclusive school. This education, focused on emotional management, has been incorporated from the conception of positive education, introducing techniques such as educational coaching or mindfulness. These focus their practices on the empowerment of the self, outside the contexts of the subjects, which makes it impossible to have a curriculum that contributes to curricular justice, which is made possible by being oriented towards inclusion and educational equity. This research, carried out in the context of Andalusia, aimed to find out through which contents and how emotional education is being introduced into the curriculum based on ongoing training from a qualitative methodological approach and its contribution to said justice. Semi-structured interviews were conducted with professionals



*Saray Martín González [0000-0001-8562-643X](https://orcid.org/0000-0001-8562-643X)
Universidad de Almería (España)
smg935@inlumine.ual.es

**Teresa García Gómez [0000-0003-0251-2432](https://orcid.org/0000-0003-0251-2432)
Universidad de Almería (España)
tgarcia@ual.es



responsible for ongoing training in emotional education, training advisors from Teacher Training Centers and experts external to these Centers, and with teachers. The results showed that the techniques in which teachers are trained are broadly focused on developing content that deals with “saving” suffering for greater happiness and well-being; fostering the self; believing in oneself; the meaning of my life; equal opportunities; and attitude towards situations. It can be concluded that these techniques hinder inclusion and equity by depoliticizing emotions and not addressing the causes that give rise to the emotional states of students, contributing to their homogenization and making diversity invisible.

Keywords: permanent training; emotional education; positive education; curriculum; inclusion

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional, incorporada en la agenda de las políticas educativas, forma parte de los procesos educativos innovadores, apoyados desde las administraciones. Este es el caso de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que si bien nos sirve de ejemplo no es una excepción, la cual incorpora desde la aprobación del “III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado”¹, la formación en técnicas de desarrollo personal y la gestión de las emociones como un aspecto a contemplar para la innovación e investigación educativa y las buenas prácticas del profesorado para el desarrollo de las competencias emocionales y de la cultura del emprendimiento en el alumnado; asimismo, la gestión de las emociones aparece vinculada al eje formativo para promover la “escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad”². Esta incorporación formaría parte del proceso que Cabanas e Illouz (2019, p. 40) han denominado institucionalización de la felicidad, por el que se han ido introduciendo en el ámbito educativo profesionales expertos en bienestar y desarrollo personal. Profesionales que imparten cursos en el marco de la formación permanente del profesorado sobre técnicas de disciplina positiva, coaching educativo o mindfulness, en el ámbito de la educación emocional, y que comparten los postulados de la educación positiva, desarrollada a partir de la psicología positiva, que entiende que el fin de la educación emocional es conseguir el bienestar y la felicidad del alumnado, que contribuirá, a su vez, a mejorar el rendimiento académico de este, a reducir o prevenir estados de estrés y ansiedad, los conflictos, etc.

La introducción de estas técnicas en las aulas está teniendo muy buena acogida por parte de la comunidad educativa, no solo porque apelan al sentido común, al bienestar y a la felicidad de alumnado, sino porque incorporan dinámicas que rompen la rutina escolar y estrategias que ayudan a la concentración y relajación, favoreciendo que se centre en la tarea y contribuyen a mejorar el clima del aula.

Por otra parte, al ser prácticas que parten de la concepción de que el bienestar propio está en el interior de cada persona (Cabanas, 2019; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019; Ehrenreich, 2018), invitan al alumnado a mirarse, escucharse, sentirse e indagarse para conocer su verdadero yo, ya que el propio bienestar es un logro individual que depende de uno mismo, es una cuestión de actitud y voluntad personal. De ahí que le proporcionen una serie de herramientas

¹ Aprobado en julio de 2014 por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía.

² Puede consultarse en la “Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado”. BOJA núm. 170, de 2 de septiembre 2014.

para gestionar y controlar las emociones, para el desarrollo competencial de las mismas, de las habilidades de gestión personal y del espíritu emprendedor.

Estas prácticas están provocando que el bienestar y las emociones individuales se conviertan en el principio y fin educativo (Cabanas e Illouz, 2019), en vez de la eliminación de la brecha educativa existente entre el alumnado de grupos sociales diversos. Brecha que está siendo producida y legitimada por las condiciones de escolarización, a través de los contenidos que se seleccionan para ser enseñados, que se corresponden con la cultura hegemónica e invisibilizan las que no se corresponden con esta; las metodologías que se emplean, que colocan al alumnado en una posición de objeto de su educación más que de sujeto; los procedimientos de evaluación, más centrados en la clasificación que en el aprendizaje; el código lingüístico utilizado para la transmisión del saber, el cual es el que posee el alumnado de clase media-alta y dificulta el acceso al conocimiento de aquel que no pertenece a esta clase social; el ambiente de aprendizaje resultante de la organización de los espacios y tiempos escolares; los recursos didácticos; los valores, normas, creencias, expectativas hacia el alumnado presentes en la cultura escolar de los centros, etc.

Condiciones de escolarización que provocan determinados estados emocionales en el alumnado (ansiedad, estrés, tristeza, angustia, desmotivación, etc.), pero que no están siendo objeto de conocimiento mediante una indagación de las causas que los generan en el contexto escolar y en relación con los contextos económicos, políticos, sociales y culturales en los que vive. Este conocimiento implica entender las emociones más allá de estados puramente psicológicos de los sujetos, sino concebirlas como reacciones a factores sociológicos, políticos, económicos y escolares, posibilitando así el punto de partida para emprender acciones para la inclusión y equidad educativa, solo factibles mediante procesos que aseguren la justicia curricular, es decir, desde un reconocimiento de la diversidad cultural existente en las aulas, que implica incorporar las culturas, puntos de vista y experiencias no hegemónicas (Connell, 1997; Belavi y Murillo, 2020), a través de la participación activa de sus miembros en los aspectos que le afectan en su día a día en las aulas, posibilitando la reconstrucción democrática de la cultura escolar y del currículum dominante vigentes, por medio de procesos reflexivos y críticos.

Si bien las prácticas que se están llevando a cabo en el marco de la educación emocional pueden considerarse como parte de la innovación que promueve el citado III Plan de Formación, todo parece indicar que vienen a reforzar la expansión de la psicología emocional, psicologizando los procesos educativos, como afirman distintos autores y autoras (Pérez Rueda, 2022; Cabanas, 2019; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019; Solé y Moyano, 2017). Esto supondría la desvinculación de la educación emocional de una finalidad pedagógica, lo cual sería un obstáculo para la justicia curricular. Por ello, habría que conocer cómo se está trabajando dicha educación para la inclusión y la equidad educativa, finalidad contemplada en la incorporación de la educación emocional en las prácticas docentes.

De ahí la necesidad de conocer desde los propios protagonistas, las personas responsables de la formación permanente, el sentido último de la innovación curricular con la incorporación de la educación emocional en los procesos de enseñanza aprendizaje, para qué se realiza dicha innovación y cómo contribuye a la justicia curricular, ya que es esta la que posibilitará la inclusión y la equidad.

1.1. La educación emocional: su incorporación en el currículum

La educación emocional hace ya algunos años que fue incorporada por las políticas educativas, promoviendo cursos de formación destinados a profesorado tanto de la enseñanza obligatoria como postobligatoria, incorporándose asignaturas en los planes de estudio universitarios y en el currículum oficial de los centros educativos, pero sobre todo se está introduciendo como práctica transversal en las escuelas. El “III Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado” nos sirve como ejemplo de ello. En este se incorpora la gestión de las emociones dentro del eje de formación “Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad” y se relaciona con otro de los ejes, “Fomento de la cultura del emprendimiento”. Asimismo, desde el curso 2020-2021, la educación emocional forma parte de las resoluciones anuales³ por las que se establecen el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en dicho Plan para los proyectos de formación, considerándola como instrumento para llevar a cabo con éxito los procesos de enseñanza-aprendizaje y generar expectativas positivas en el alumnado.

Distintos autores y autoras (Solé y Moyano, 2017; Cabanas, 2019; Cabanas e Illouz, 2019, Pérez Gordillo, 2019; Pérez Rueda, 2022) manifiestan que las prácticas de educación emocional que mayoritariamente se están llevando a cabo en los centros escolares se corresponden con la concepción de la educación positiva bajo el marco de la psicología positiva. Una educación emocional que tiene como finalidad formar a niños y a niñas felices, ya que se considera que la felicidad del alumnado mejorará su rendimiento académico, reducirá sus estados de estrés y ansiedad, bajarán las tasas de depresión, acabará con el aburrimiento, incrementará su motivación, etc. Una felicidad centrada en el yo, que gira en torno al individuo, siendo este el principio y el fin de su acción (Pérez Gordillo, 2019; Pérez Rueda, 2022), puesto que la felicidad depende de su actitud y su voluntad, en controlar su fuerza interior, ya que se considera que los sujetos son “libres, estratégicos, responsables y autónomos, capaces de gobernar sus deseos y estados psicológicos con el fin de realizar lo que se supone que es el objetivo más fundamental en la vida de toda persona: su propia felicidad” (Cabanas e Illouz, 2019, p. 62). De ahí la importancia de buscar el verdadero yo, conocer su mundo interior para gestionar sus emociones, convirtiendo el propio bienestar en el proyecto vital del sujeto, ocupando su experiencia individual el eje de su pensamiento y acción.

Una educación emocional que consiste para la educación positiva en enseñar la felicidad al alumnado puesto que esta se puede aprender, ya que la felicidad desde este marco consiste en manejar eficientemente las emociones (Cabanas, 2019), al margen de las circunstancias que estén viviendo los individuos por los contextos económico, político, social y cultural, puesto que según la “fórmula de la felicidad”, elaborada por la llamada “ciencia de la felicidad”, la incidencia de estos en la felicidad de los sujetos es mínima (un 10 %), en comparación con la genética (un 50 %) y los factores psicológicos (un 40 %) (Cabanas, 2019). Al situar la felicidad como un estado

3 En los cursos 2022-2023 y 2023-2024 se recoge entre sus líneas estratégicas el “Apoyo de las técnicas de desarrollo personal, gestión de las emociones y habilidades comunicativas y de relación orientadas a generar expectativas positivas en el alumnado” (BOJA, núm. 194, 9 de octubre de 2023: 15428/2). En el curso 2020-2021, se recoge la línea: “Impulso de la educación emocional como vehículo para abordar de una manera exitosa el proceso de enseñanza-aprendizaje” (BOJA núm. 179, 15 de septiembre de 2020 121).

que depende de los individuos, es su responsabilidad aprenderla, por lo que se hace necesario contar con las enseñanzas de especialistas del bienestar y desarrollo personal que instruyan al alumnado en qué consiste la felicidad y en cómo puede conseguirla (Cabanas e Ilouz, 2019). Especialistas que están introduciendo diferentes técnicas para el desarrollo de la inteligencia y competencias emocionales, tales como el coaching educativo o el mindfulness. Técnicas centradas en el yo, las cuales consisten en el entrenamiento del alumnado para el autoconocimiento, autocontrol, autorreflexión, autoobservación, autogobierno, autoaceptación, automotivación, autodeterminación, autosuficiencia, autonomía, autovigilancia, autocultivo, autorresponsabilización (Pérez Gordillo, 2019, Cabanas, 2019; Cabanas e Ilouz, 2019; Laval y Dardot, 2015; Cabanas y Sánchez, 2012).

De esta manera la resolución de problemas o conflictos escolares consistirá en encontrar soluciones individuales porque los recursos están en el interior de los individuos. Así, ante el estrés, la ansiedad, la tristeza, la escasa motivación, el miedo, etc. que el alumnado manifiesta⁴ experimentar ante los exámenes que le seleccionarán y determinarán sus trayectorias escolares y profesionales, la competitividad que estos suponen, el exceso de contenidos a memorizar por la sobrecarga del currículum oficial academicista, etc., las técnicas de educación positiva le hace creer que todo se solucionará si cree y tiene confianza en él mismo, si es paciente, si está relajado, si está centrado en el aquí y en el ahora, si se concentra, si busca en su interior cómo potenciar las emociones positivas, las que le hacen sentir bien, y cómo reconvertir las negativas, las que no le genera bienestar y lo alejan de los objetivos que se ha propuesto, logrando un mayor autoconocimiento de su mundo interior, si se esfuerza y si es resiliente. Así convierte los problemas estructurales y complejos en problemas simples e individuales, reduciéndolos a cuestiones de autoestima y autoconfianza (Pérez Gordillo, 2019; Donner, 2021), no son de naturaleza pedagógica ni resultantes de las políticas educativas que se implementan, sino de naturaleza psicológica. En este sentido, la educación emocional forma parte de la “maquinaria que transforma «las causas exteriores en responsabilidades individuales y los problemas vinculados al sistema en fracasos personales»” (Beck, 2001, como se citó en Laval y Dardot, 2015, p. 353).

Por ello, en el marco de una escuela academicista, ante los estados emocionales del alumnado no se inicia un análisis contextualizado de estos, ni una búsqueda de las causas que los generan, acompañada de una reflexión y debate sobre cómo transformarlas. Este debate y reflexión, atendiendo al sentido común y al conocimiento pedagógico, nos llevaría a replantearnos los sistemas de evaluación ante las declaraciones del alumnado, a cuestionarnos no solo el cómo se evalúa sino también el fin último de los mismos, que conllevaría, a su vez, a repensar los demás elementos curriculares (metodología, competencias, contenidos y objetivos) por la interconexión que mantienen.

La educación emocional que se está desarrollando mayoritariamente en las aulas no consiste en indagar y transformar las situaciones que generan el malestar emocional del alumnado, sino la transformación de este. Su felicidad y su bienestar radican en que este asuma la cultura y la organización de la escuela, sus objetivos, aprenda a resistir la ansiedad y el estrés que le generan

⁴ Véase las declaraciones que aparecen en el documental “La revolución del silencio mágico”, que aborda el mindfulness en educación: <https://www.youtube.com/watch?v=DgN9bq1s31M>

mediante la aplicación de técnicas que le ayudará a una mejor adaptación a la realidad escolar (Laval y Dardot, 2015).

En este sentido, Cabanas (2019, p.262) afirma: “no veo la felicidad como una emoción, sino más bien como una subjetividad específica”. Esta subjetividad es la correspondiente al sujeto neoliberal o *neosujeto* (Laval y Dardot, 2015), que consiste en el trabajo que el individuo hace de forma permanente sobre sí mismo, la acción recae en el yo, en el gobierno de sí mediante un trabajo de autovigilancia constante, para el dominio de sí mismo, de sus emociones, por lo que el sujeto se convierte en empresa de sí, ya que “cada uno puede tener el control y el dominio sobre su vida: conducirla, gestionarla, dominarla en función sus deseos y necesidades elaborando estrategias adecuadas” (Aubrey, 2000, como se citó en Laval y Dardot, 2015, p.337) para la transformación de sí mismo con el objeto de mejorar de cara a ser más eficiente. Esta subjetividad es la que da contenido a la nueva formación del capital humano, objetivo de los procesos instructivos, así las escuelas se adaptan a las exigencias de los mercados en la economía capitalista, que requieren de mano de obra con inteligencia emocional, con capacidad de adaptación, emprendedoras, creativas, automotivadas, resilientes, con capacidad de integrarse en equipos de trabajo, activas, capaces de asumir la incertidumbre, flexibles ante horarios variables, polivalentes, competitivas y emprendedoras.

No obstante, incorporar la educación emocional para promover una escuela inclusiva para la igualdad y la equidad, como se recoge en las líneas estratégicas del citado III Plan de Formación, solo sería posible desde la pedagogía crítica, lugar desde el que se puede confrontar una pedagogía de las emociones a esta visión y práctica dominante de la educación emocional, que forma para un proyecto individualista de bienestar y felicidad, apoyando la dimensión psicológica en detrimento de la dimensión sociopolítica de la educación. Desde la pedagogía crítica, se entendería que “las emociones son políticas, intersubjetivas y cognitivas” (Pineda y Orozco, 2023, p.200), y “propiedades de los grupos, de las comunidades y de las sociedades tanto o más que de los individuos. Esto es así porque [...] las emociones están saturadas de significados culturales y sociales (incluidas cuestiones raciales, de género y de clase” (Cabanas e Ilouz, 2019, p.161). Por tanto, son manifestaciones, acciones y reacciones a situaciones que el alumnado vive en su realidad social, económica, política, cultural y escolar y no como estados inherentes y fijos, por lo que es un sinsentido la doble dualidad que mantiene la educación positiva: emociones positivas-emociones negativas y emoción-razón.

La introducción de la educación emocional desde esta pedagogía para la inclusión y la equidad supondría comenzar a analizar y discutir las causas, originadas en sus contextos, de los estados emocionales de alumnado, haciéndole partícipe para actuar sobre ellas, por lo que la acción para el cambio se dirige a las causas estructurales y no hacia los sujetos. Es decir, este debate sería un proceso que permitiría el conocimiento, la comprensión, la comunicación y la visibilización de las estructuras político-sociales y escolares para la superación de las desigualdades contribuyendo a la justicia social y educativa (Pineda y Orozco, 2023, p.222). Colocar las emociones como objeto de debate exigiría examinar las condiciones de escolarización del alumnado, la calidad de la enseñanza, para favorecer a la justicia curricular (Connell, 1997), o sea, qué educación se ofrece al alumnado y cómo, si lo que se pretende con el trabajo de estas es la inclusión y la equidad, que no pueden ser reducidas a una igualdad formal de oportunidades sin atender a las condiciones de partida del alumnado. Esto supondría una revisión de las prácticas

curriculares y de la cultura organizativa de las escuelas. Y dado que las condiciones de escolarización no son independientes de los contextos cultural, económico, político y social de los que procede el alumnado, se comenzaría a establecer conexiones entre escuela-comunidad.

Plantear qué educación se le ofrece al alumnado supone indagar sobre el contenido que entra en las aulas, puesto que la inclusión y la equidad requieren de una reconstrucción del currículum hegemónico, incorporando las culturas de los colectivos invisibilizados y excluidos, de manera que todo el alumnado pueda enriquecerse del currículum diverso resultante; asimismo, replantearse el cómo implica tanto posibilitar la participación del alumnado en la configuración del mismo, a partir de sus inquietudes, intereses, problemáticas, lo que permitiría abordar el conocimiento de forma integral, como en los demás aspectos que afectan a su experiencia escolar cotidiana y que inciden, a su vez, en el ambiente de aprendizaje (tiempos, espacios, formas de trabajo, etc.), potenciándolo o inhibiéndolo. Por otra parte, esta participación debe regularse también por el principio de justicia relacional, la calidad de las relaciones (Young, 1990 y Fraser, 1995, como se citó en Connell, 2008, p. 61), libres de dominación y exclusión, y desde una perspectiva conexionista (Goodman, 2008, p. 133), atenta a los vínculos y la responsabilidad con los demás seres, puesto que la acciones e inacciones afectan a los demás.

Atendiendo a todo lo expuesto anteriormente, esta investigación se planteó como objetivo conocer en qué medida los procesos innovadores centrados en la educación emocional favorecen la justicia curricular o, por el contrario, es un recurso que reproduce la desigualdad educativa al responsabilizar al individuo de su estado de bienestar. Este objetivo se concreta en indagar sobre qué contenidos y cómo se introduce la educación emocional en el currículum, atendiendo a la formación permanente que recibe el profesorado tanto de las asesorías formativas de los Centros de Formación del Profesorado (CEPs) como de las personas expertas en dicha educación.

2. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación fenomenológica interpretativa mediante entrevistas cualitativas, con el fin de conocer y comprender las perspectivas y las experiencias de las personas insertas en la realidad objeto estudio, y acceder a los significados e interpretaciones que estas le otorgan (Flick, 2023).

Las entrevistas semiestructuradas en profundidad nos han permitido acceder a las perspectivas de las personas implicadas en los procesos de formación permanente sobre educación emocional, acceder a situaciones y hechos que no podríamos haber observado.

Luis Enrique Alonso (1998, pp. 67-68) considera que la entrevista es:

un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona [...] que se halla contenido en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí por biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Ello implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de las experiencias del entrevistado. Orientación, deformación o interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos.

En este sentido, la entrevista nos ha permitido obtener el conocimiento del punto de vista de las personas especialistas que se encargan de la formación permanente en educación emocional, de las asesorías formativas en los Centros de Formación del Profesorado que gestionan dicha formación con el objeto de que el profesorado introduzca innovaciones en este campo de la educación, y de docentes. Por tanto, hemos accedido al conocimiento, las creencias y las experiencias de los sujetos, obteniendo las informaciones en el propio lenguaje de estos, esclareciendo la experiencia humana subjetiva, ya que las fuentes orales nos han facilitado acercarnos a la realidad social y educativa objeto de estudio, reconstruyendo lo que significa para las personas entrevistadas. Nuestra intención ha sido recrear el pasado —el transcurso— del contenido y de la finalidad de la formación permanente en educación emocional, recreación que implica lo individual y lo social, puesto que, como señala Alonso (1998, p. 71), la memoria que aparece en la reconstrucción “no [es] como una simple descripción de acontecimientos pasados, sino como la apropiación individual de una cultura histórica que siempre tiene que ser mirada desde lo colectivo”, permitiéndonos acceder a “la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (Alonso, 1998, p. 76).

Las entrevistas en profundidad se han realizado en uno o varios encuentros con las personas participantes, y han tenido un carácter abierto y semiestructurado, flexible, similar a una conversación entre iguales provocada por nuestra curiosidad por cubrir los aspectos de nuestra investigación. En su desarrollo hemos utilizado una guía de cuestiones a realizar en el transcurso de estas para asegurarnos la inclusión de todos los aspectos para documentar los objetivos, contenidos y fin último de la educación emocional en los procesos de formación permanente del profesorado, y a medida que se fueron desarrollando las entrevistas, fuimos incorporando los temas emergentes sugeridos en las propias respuestas. Todas las entrevistas, realizadas entre octubre de 2022 y julio de 2023, fueron grabadas en audio, con la previa autorización, y transcritas para un minucioso análisis posterior.

Participaron 21 personas como resultado del muestreo teórico realizado y de la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Taylor y Bogdan, 1992, p. 90), siendo esta la que determina el número total de entrevistas a realizar, la cual se produce cuando las informaciones que se van recabando son repetitivas y los datos adicionales no aportan ninguna comprensión nueva (Flick, 2023).

El muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Taylor y Bogdan, 1992, p. 108) nos permitió seleccionar a las personas participantes. Este se llevó a cabo determinando los perfiles más relevantes de los colectivos de los que necesitábamos recabar información: asesorías formativas responsables de gestionar la formación en convivencia, en la que se enmarca la educación emocional; especialistas en educación emocional, contratados por los CEPs para llevar a cabo los cursos formativos; y docentes de educación primaria que han asistido a dichas formaciones. Los perfiles se establecieron basándonos en dos criterios: el género y el contexto, diferenciando entre la capital de una ciudad andaluza y su provincia, para atender a los destinos profesionales de las personas que gestionan y desarrollan la formación permanente en estas y otras ciudades, y a los contextos elaborado o restringido⁵ en los que el profesorado desarrolla su práctica educativa. En la Tabla 1 se detallan las características de las personas participantes.

5 Siguiendo la terminología de Basil Bernstein (1990) respecto a los códigos lingüísticos, con objeto de reconocer los distintos contextos no como deficitarios sino con culturas y habitus diferentes.

Tabla 1. Participantes

Entrevistas		
Centros de Formación del Profesorado		
Sujeto	Colectivo	Zona
J	Asesor	Ciudad 1
Ja	Asesor	Ciudad 1
A	Asesor	Ciudad 1
Ad	Asesora	Provincia Ciudad 1
J	Asesora	Provincia Ciudad 1
A	Formadora	Provincia Ciudad 1
Al	Formador	Ciudad 2
An	Formador	Ciudad 3
L	Formadora	Ciudad 3
Je	Formador	Ciudad 4
An	Formador	Ciudad 1
Profesorado		
Sujeto	Función	Contexto
M	Maestro en Educación Física	Restringido
S	Maestra	Elaborado
Ma	Maestra	Restringido
Na	Maestra	Restringido
E	Maestra	Elaborado
C	Maestra	Elaborado
Ai	Maestra	Elaborado
L	Maestra	Elaborado
A	Maestro de Educación Física	Restringido
P	Maestra	Restringido

Fuente: elaboración propia

Se utilizaron dos estrategias para garantizar el rigor de esta investigación tanto en la recogida de datos como en el proceso de análisis y en la elaboración de los resultados obtenidos. Una fue la saturación teórica, explicada con anterioridad. Otra, la triangulación, considerada como el procedimiento que permite validar los hallazgos e incrementar la consistencia metodológica y la construcción teórica (Flick, 2023). En el marco de esta se llevó a cabo la triangulación de datos, de investigadoras y de teorías (Flick, 2023). La triangulación de fuentes de datos permitió no aceptar fácilmente nuestras impresiones, corregir posibles sesgos o distorsiones en los datos, confrontar relatos y tener apreciaciones de contraste (Taylor y Bogdan, 1992).

La triangulación de investigadoras ha enriquecido y eliminado posibles sesgos en los hallazgos, realizando una comparación sistemática durante todo el proceso de recogida de información, del análisis y de los resultados obtenidos por estas (Aguilar y Barroso, 2015; Flick, 2023), y la triangulación de teorías posibilitó indagar con mayor profundidad en nuestro objeto de estudio, ya que con la utilización de diferentes teorías hemos podido tener una visión más completa y comprensiva (Aguilar y Barroso, 2015).

Previamente a la realización de las entrevistas se negoció con cada una de las personas participantes en la investigación, firmaron el documento de consentimiento informado, en el que se explicaba el objetivo de la investigación, el procedimiento de recogida de información y los compromisos que asumían las investigadoras en el estudio en relación con la confidencialidad y el anonimato.

Se realizó un análisis de contenido con los datos recabados, realizando una serie de operaciones, reflexiones y comprobaciones con ellos, conforme se fueron recopilando, para darles sentido y un significado relevante en relación con nuestro tema de estudio (Simons, 2011). Dichas operaciones consistieron en clasificar la información, categorizarla (véase Tabla 2) e identificar temas o ideas. Ha sido el método comparativo constante (Martínez Rodríguez, 1990, p.37) el utilizado por las investigadoras para codificar y analizar los datos simultáneamente y para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, hemos ido verificando los conceptos, identificando sus propiedades y desvelando sus interrelaciones con el objeto de integrarlos en una teoría coherente.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
"Ahorro" del sufrimiento	
"Yo, mí, me, conmigo"	Autoconocimiento Autorregularse Autocontrol Autotransformación
Creer en uno mismo	
Sentido de mi vida	
Igualdad de oportunidades	
Hacer lo que hay que hacer	
Dividir el yo	
Capacidad de la actitud	

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

Al aula llegan todas las herramientas de la disciplina positiva por medio de la educación emocional, una vez que el profesorado ha realizado la formación continua sobre coaching educativo y mindfulness. En el contenido de esta formación se integra todo un conjunto de conocimientos, creencias, ideas, actitudes y percepciones centradas en el yo, las cuales son adquiridas por medio del entrenamiento que consiste en repetir diferentes cuestiones sobre la propia percepción,

el propio sentir y las propias creencias. Dichos contenidos se centran en los aspectos que se desarrollan a continuación.

3.1. Ahorro del sufrimiento

La vinculación del discurso del bienestar y el rendimiento académico promueve en el alumnado la conciencia del discurso del “ahorro” del sufrimiento. Se considera que toda la vulnerabilidad y pensamientos negativos son resultado de la interpretación que hace este de las situaciones y cuando toma conciencia de dichos pensamientos y de su origen puede albergar la “calma interior”. Además, se entiende que esos pensamientos negativos tienen su origen en ideas consumistas o caprichos que no puede conseguir, igualando estos problemas a problemas estructurales, sociales y familiares. Asimismo, el alumnado debe darse cuenta de que es él mismo quien se está generando dicho sufrimiento por las relaciones que mantiene en su entorno:

A: Voy a desarrollar en mí los mecanismos internos para construirme, atenderme, cuidarme y arroparme cuando algo me duela, y salir adelante.

(Entrevista a A, asesor del CEP)

Al: Cuántas veces damos por hecho cosas que no son, que nos hacen sentir cosas que no nos favorecen, que nos llevan a dejar de estudiar o a desmotivar...

(Entrevista a Al, formador en coaching educativo)

3.2. “Yo, mí, me, conmigo”

El experimentar la calma interior implica que se invierta en la subjetividad, en el “yo, mí, me, conmigo”, a través del autoconocimiento, la autorregulación y el autocontrol para la autotransformación de la persona. De esta forma se mantiene el efecto de la calma interior por mucho más tiempo, para ello se debe comenzar por el autoconocimiento.

3.2.1. Autoconocimiento

El alumnado debe saber en todo momento quién es y cuáles son sus emociones y pensamientos que le producen las circunstancias y que desestabiliza al verdadero yo, considerando que si una situación no le favorece o le lleva a obtener un mal resultado, esto no lo define como sujeto, sino que es una oportunidad para adquirir un nuevo aprendizaje. Este se orienta para el propio beneficio del alumnado y sus futuras vivencias, por esta razón se debe estar entrenado en las habilidades que desarrollan el autoconocimiento.

Al: En el aprendizaje tú te has dado cuenta de que no eres así, no es que no puedas resolverlo, es que te estás dando el mensaje de que no puedes y es lo que te está frenando. Repetimos las veces que haga falta la preguntita de “¿no puedes o piensas que no puedes?”

(Entrevista a Al, formador en coaching educativo)

L: Hay muchos niños o niñas que simplemente dándole el permiso para sentir lo que sienten ya hay como menos resistencia al límite.

(Entrevista a L, formadora en terapia gestáltica)

El enfado es algo normal, yo se lo digo enfadarse es algo normal el cómo tú gestionas el enfado es lo que tenemos que trabajar, la disciplina positiva te da un montón de estrategias y de mecanismos para, para que ellos sepan por ejemplo cuando están enfadados.

(Entrevista a A, maestro)

3.2.2. Autoregularse

El alumnado reconoce las emociones y pensamientos que experimenta dentro del aula y el profesorado le enseña cómo autorregularse para que no sean un obstáculo tanto para su aprendizaje como para un buen ambiente de clase. Esta autorregulación se considera un mecanismo preventivo ante los conflictos y el fracaso escolar, además de ayudarle a que esas emociones no desaten sentimientos de ira o rabia. Este proceso requiere de la mediación del profesorado, que va canalizando la emoción del alumnado a través de la formulación de una serie de preguntas para el autoconocimiento, de manera que este ante la ausencia de docentes pueda reproducirlo.

Al: ¿Qué podemos hacer con el enfado? Vamos a expresarlo, pero ¿hay que expresarlo agresivo? No. ¿Es lo mismo enfado que la ira? No. Lo podemos decir bien porque a lo mejor lo que ha pasado es que se ha callado tanto que ha explotado.

(Entrevista a Al, formador en coaching educativo)

Le enseña a respirar, a irse para otro lado, a ser consciente cuando la energía le va subiendo y dónde la notas y todo eso le va a ayudar a que pueda anticiparse, al momento en el que está ya disparada, de tal forma que va notando rabia y de pronto te dice: seño, puedo irme al rincón de la calma a trabajar. Y lo más importante, no es que trabaje desde rincón de la calma, lo más importante es que ha aprendido a darse cuenta de que se estaba poniendo nerviosa y ha utilizado una estrategia para bajar la intensidad, luego se está conociendo. [...] Todos en primero ya hemos fabricado nuestro bote de la calma y lo que hacemos es que cuando agitamos el bote es que nuestro cerebro está disparado y nuestro pensamiento, nuestras emociones no las podemos controlar, estamos desbocados, entonces necesitamos para poder ver a través del bote, necesitamos calma, necesitamos un tiempo para que la purpurina vaya bajando y ya podemos mirar y ver qué hay detrás. Entonces de esa forma les presento el tiempo de calma.

(Entrevista a C, maestra)

3.2.3. Autocontrol

La educación emocional se centra más en el autocontrol que en la autorregulación para que el alumnado cuando identifica sus emociones o pensamientos poco constructivos no vincule su actitud a estos. De esta manera, se mantiene el ideal del yo que el alumnado quiere construir y la conciencia de las consecuencias que hubieran tenido si se hubiesen vinculado a dichas emociones. La conciencia, además de controlar, hace la función de válvula de escape para evitar que se acumulen los pensamientos negativos. Con todo esto se entiende que las emociones son ideas tangibles que pueden ser manejadas por el individuo para su propio beneficio.

A: El primer paso es validar la emoción que estoy sintiendo. No disociarme de ella. No comer porque estoy mal y no mirar el móvil cuando estoy mal. [...] La emoción es una energía que la miro o no la miro va a estar. Además, se va acumulando.

(Entrevista a A, asesor del CEP)

L: Vamos a poner el foco en qué haces con eso que sientes.

(Entrevista a L, formadora en terapia gestáltica)

Les va a servir para enfrentarse a la vida y que en la vida tú vas a tener que lidiar con diferentes situaciones, diferentes personas, con diferentes estados de ánimo, pero eres tú el que tiene que llevar la calma para no dejar de ser tú.

(Entrevista a S, maestra)

A pesar del autocontrol que pueda tener el alumnado dentro del aula, cuando sale de esta y al no estar atendiéndose al contexto exterior del centro educativo ni a las injusticias que experimenta, esa calma interior desaparece, quedando la incertidumbre.

Ad: Estaba formando a mis niñas en gestión emocional, formando en comunicación asertiva, en compasión, y me han llegado de las vacaciones más rotos. Me decía, claro, maestra, tú me dices que yo no pegue voces, pero cuando llegó mi padre me pegó un guantazo, pues yo ahora ¿qué hago?

(Entrevista a Ad, asesora del CEP)

3.2.4. Autotransformación

Con todas las herramientas de la disciplina positiva, en concreto con el tratamiento de la educación emocional, se intenta que el alumnado se autotransforme para que sea consciente de cómo es su mundo interior y cómo este puede influir en sus acciones, ya que para que funcione verdaderamente la educación emocional tanto el profesorado como el alumnado deben de experimentar una transformación vinculada a los valores que transmite la disciplina positiva. Las asesorías del CEP y los formadores y las formadoras consideran que es una temática muy profesional, que requiere tener una disposición favorable hacia su aprendizaje debido a que no la consideran un conjunto de contenidos sino una forma de vida.

Ad: Es que es un cambio interior del niño.

(Entrevista a Ad, asesora del CEP)

An: Yo quiero que tú investigues, busques, que seas el elaborador del propio autoconocimiento.

(Entrevista a An, formador en educación emocional)

Am: Hay cosas que dices, está muy bien que lo hagas, pero ¿tú te levantas para eso realmente? ¿Es lo que está dando sentido a tu vida?

(Entrevista a Am, formador en mindfulness)

Creo que muchos rasgos de tu personalidad auténtica es mejor cambiarlos, por lo que te digo, si tú tienes un carácter tendente a ver todo lo negativo, eso no te ayuda a ser feliz. Entonces si lo cambias y aprendes a ver la parte positiva de las cosas, vas a ser más feliz. Si tú tienes un carácter tendente a la ira y cuando tú te dejas llevar por esa ira, normalmente metes la pata. Las relaciones interpersonales son más difíciles y al final tú que volvemos a lo importante, tú no estás feliz, entonces, si tú aprendes a cambiar todo eso y gestionar todo eso va a ser para tu bien.

(Entrevista a S, maestra)

3.3. Creer en uno mismo

El desarrollo y formación del yo en el alumnado pretende que este crea en las distintas posibilidades que tiene para poder desarrollarse y conseguir las metas personales que se proponga, considerando que la persona es la responsable de activar estas habilidades innatas, solo es cuestión de creer en uno mismo y hacer una buena gestión de todo ello. Para que se produzca esta disposición, el alumnado tiene que interiorizar mediante el entrenamiento que se produce en el aula, dándole la oportunidad de poder salir del entorno conflictivo que le rodea. Un aula que trabaja la educación emocional hace que el alumnado se “empodere” y le proporciona las herramientas para que sea el guionista de su propia vida.

Je: Que el alumnado descubra qué les favorece pensar, que son capaces de conseguir lo que se propongan y que hay evidencias que demuestran que son capaces de conseguir lo que se propongan.

(Entrevista a Je, formador en Coaching educativo)

L: Necesitan un espacio de seguridad en el que perciban que, así como ellos son se puede ser, no hay nada malo en ellos.

(Entrevista a L, formadora en Terapia Gestáltica)

3.4. Sentido de mi vida

Al alumnado se le promete que si se autoconoce y se autocontrola puede conseguir todo lo que se proponga en la vida. Es por esta razón que lo primero que se trabaja es a dónde quiere ir, qué es lo que quiere ser de mayor, qué es lo que más le gustaría tener, etc. Las respuestas direccionan todo su comportamiento porque lo más importante es el sentido de mi vida, que está íntimamente relacionado con la formación del yo. De esta manera, asume como propios los objetivos de la institución sin que intervenga la sanción ni la obligación externa para el éxito escolar. Además, es una forma de controlar el aula, evitando momentos conflictivos y generando un buen clima.

Al: ¿Nosotros para qué venimos al cole? ¿Cuál es nuestro sueño? [...] Que tenga la capacidad de levantarte por las cosas que tú quieres, que no le prestes mucha atención a la gente que te diga que no puedes.

(Entrevista a Al, formador en Coaching educativo)

3.5. Igualdad de oportunidades

Los formadores en disciplina positiva consideran que de esta forma se consigue la igualdad de oportunidades en el aula, ya que tienen la creencia de que solo se necesitan las fortalezas personales para poder enfrentar los futuros obstáculos y a todo el alumnado se le da la oportunidad de desarrollarlas. Estas fortalezas dependen del nivel de implicación que tenga el alumnado con su objetivo personal. Tanto las asesorías del CEP como las personas expertas que realizan la formación en las distintas técnicas de la educación emocional, manifiestan que estas se fundamentan en investigaciones científicas que demuestran que estas marcan la diferencia en el rendimiento académico entre alumnado que no ha recibido ninguna estrategia y el que sí. El alumnado que sí recibe esta educación emocional es tratado de manera homogénea en el aula, creando un ambiente favorable para que sea capaz de indagar en él mismo con tranquilidad para posteriormente centrarse en el aprendizaje.

3.6. Hacer lo que hay que hacer

Los objetivos personales del alumnado son importantes, son los que le guían para formar su identidad. Aun así, en la formación docente se considera que hay situaciones que deben afrontar, aunque no sean de su agrado, pues se tiene asumido que se debe hacer lo que hay que hacer. A pesar de que parece que, en un primer momento, al alumnado se le respeta sus tiempos de auto-control, en realidad esos tiempos están marcados por la escuela. De ahí que desarrolle en un segundo plano la cualidad de flexibilidad, importante y necesaria para poder alcanzar los objetivos personales, porque sabe que no va a poder cambiar el conflicto que le afecta.

Je: Si miramos las circunstancias como una manera de victimizarnos y dejar de avanzar en base a eso, no me parece emocionalmente inteligente.

(Entrevista a Je, formador en coaching educativo)

L: Puedo entender que no te apetezca recoger y ahora lo que toca es recoger.

(Entrevista a L, formadora en terapia gestáltica)

3.7. Dividir el yo

Es tan importante dividir lo que se siente de lo que se es, dividir el yo. Las personas expertas y quienes se responsabilizan de la formación lo consideran relevante para poder enfrentarse a la realidad que está viviendo en ese momento el alumnado. De esta manera, no se le juzga por tener esas actitudes que pueden ser consideradas tóxicas e impedirle continuar por el camino que se ha propuesto seguir. Entienden que la esencia del alumnado, igual que tiene una serie de características positivas, también tiene una serie de características que puede llevarle a situaciones que denominan poco favorables, siendo estas las más propensas a vincularse a experiencias conflictivas y, por tanto, son las que hay que evitar

Am: Ellos van escribiendo los pensamientos que van teniendo y cómo se sienten a raíz de esos pensamientos, con lo cual empiezan a darse cuenta de que una cosa eres tú y otra cosa es lo que estás pensando.

(Entrevista a Am, formador en mindfulness)

3.8. Capacidad de la actitud

El alumnado, para dejar en un segundo plano estas “actitudes tóxicas”, se apoya en la actitud para sobrellevar el cambio. Una actitud que viene reforzada por todas las habilidades señaladas con anterioridad y que le impulsan a salir de las situaciones desfavorables que impiden que pueda lograr sus objetivos. De esta manera, se considera que la actitud tiene el poder “revolucionario” de transformar la situación e incluso el mundo, aunque conlleve sentimientos de dolor. Cambiar el entorno del alumnado depende de él y de la actitud con la que lo enfrenta.

Am: Si tú suspendes y tú cambias tu actitud frente al suspenso, tu rendimiento académico va a cambiar inevitablemente. [...] Si tú eres una persona que está recibiendo maltrato de tu pareja y en lugar de tener una actitud pasiva o de miedo, tomas otro tipo de actitud, tu influyes en la situación que estás viviendo. Es que no puede verse de otra de otra manera.

(Entrevista a Am, formador en mindfulness)

Je: Era muy común en mí hacerme víctima de los resultados de elecciones mías, por lo tanto, yo no me daba cuenta de que en realidad yo tenía una opción, que era cambiar yo.

(Entrevista a Je, formador en coaching educativo)

Otra de las rutinas, que se dice, ¿no puedes o crees que no puedes? Haciendo una ficha por ejemplo yo sé quién tienen dificultades, pero sé de otros que es más el miedo hacerla, el equivocarse, por eso la autoestima porque si tú crees que puedes te comes el mundo y eres feliz.

(Entrevista a A, maestra)

Por lo tanto, la actitud determina las experiencias del sujeto, haciéndolo responsable de su éxito, de su fracaso, de su malestar y de su bienestar.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los programas de formación permanente sobre educación emocional que se abordan desde la psicología positiva centran sus contenidos de formación en el yo, cuyo eje son que los estados emocionales del alumnado son percepciones que este tiene sobre la realidad, lo que lleva a considerarse que el sujeto es vulnerable si no tiene las herramientas necesarias para eliminar aquellos que le generan malestar (Purser, 2019) y le impiden ser feliz (Cabanas e Illouz, 2019). Percepciones que no son vinculadas a los contextos escolar, económico, social y cultural del alumnado (Pérez et al., 2018), por lo que no se requiere de un estudio situacional de las emociones. Por este motivo, el contenido de la educación emocional consiste en que el alumnado maneje una serie de técnicas que le permitirá conocerse para gestionar sus reacciones y preocupaciones, acorde con lo que se espera de él. Técnicas que persiguen el autoconocimiento, la autorregulación y el autocontrol emocionales para la autotransformación, convirtiéndose en un conjunto de herramientas de autoayuda que pretenden que este pueda lidiar con distintas situaciones en el contexto escolar en busca del éxito académico y el bienestar personal a través de su calma interior.

Desde esta perspectiva, centrada en la transformación del individuo y no de las circunstancias que provocan determinadas emociones en el alumnado, difícilmente la práctica de la educación emocional podrá lograr la inclusión y la equidad educativa. Si bien es verdad que las personas responsables de la formación permanente del profesorado consideran que dicha educación promueve la igualdad de oportunidades, esta es considerada como la posibilidad que tiene todo el alumnado de acceder a las herramientas que le brinda la disciplina positiva, quedando dicha igualdad reducida a una concepción y práctica formal porque al no atender a los factores escolares, sociológicos, económicos, políticos y culturales (Cabanas e Illouz, 2019) despolitizamos las emociones y se responsabiliza a los sujetos de sentir lo que sienten y de sus éxitos y fracasos, debido a que “todo depende de la actitud, de las capacidades de adaptación, improvisación y creación, del compromiso” (Pérez Gordillo, 2019, p. 47), por lo que no hay un cuestionamiento de qué y del cómo enseñar que pueda contribuir a la justicia curricular. La igualdad de oportunidades que ofrece la disciplina positiva consiste en proporcionar al alumnado técnicas para conocer su verdadero yo (autoconocimiento) y hacer la distinción entre este y el emocional (autorregularse y autocontrolarse) para albergar la calma interior que modifica su yo emocional, que es el que limita a su verdadero yo.

Asimismo, este planteamiento del trabajo de las emociones no solamente se sustenta en un individualismo radical, sino que también lo fomenta (Pérez Rueda, 2022; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019; Laval y Dardot, 2015) porque el yo es el inicio y el fin de esta formación, es el olvido del Otro. Esto es una negación de las desigualdades sociales porque las desigualdades que se manifiestan se consideran individuales, dependiendo del propio sujeto, que no se habrá autoconocido y autoreflexionado lo suficiente, generando un estado de vigilancia constante del Yo emocional para controlarlo y seguir fomentando el Yo verdadero que se quiere conseguir (Han, 2022; Cabanas e Illouz, 2019; Pérez Gordillo, 2019). Esto hace que se homogenicen las emociones y se invisibilice la diversidad cultural, obstaculizando que esta educación emocional reconstruya el currículum hegemónico (Connell, 1997; Belavi y Murillo, 2020) a partir de los estados emocionales que experimenta el alumnado, abriendo un debate de cómo afectan a dichos estados el grupo social de origen y su incidencia en las trayectorias escolares.

Todo está en el yo y no en las injusticias que reproduce el currículum hegemónico, por esa razón la protesta y la lucha colectiva empieza y se queda hoy en día en la cabeza de los individuos, adquiriendo cada día más habilidades para promover su calma interior y que esta le ayude a enfrentar las injusticias a las que está sometido y ahorrarse dicho sufrimiento. Pero cabe preguntarse qué clase de protesta se puede iniciar si nos convencen de que las situaciones injustas que vivimos son responsabilidad del sujeto. Como señala Purser (2019), se pone el foco en el yo y no en los dictados del mercado ni en los marcos políticos y económicos que dirigen cómo vivimos y que marcan las políticas y prácticas educativas. Un ser humano totalmente individualizado, centrado en la formación de su yo y alejado de sus condiciones materiales de existencia, “es la herramienta perfecta de un exitoso capitalismo que ha conseguido mutar la cara de la esclavitud” (Pérez Gordillo, 2019, p. 65). Hoy en día, se está formando a esclavos felices que se autotransforman y se explotan porque tienen la ilusión de lograr lo que se propongan a favor de su felicidad. Una autotransformación y una auto-explotación que viene fundamentada en la creencia de las capacidades innatas y fortalezas que tienen toda persona para poder ser guionista y protagonista de su propia historia. Una subjetividad adiestrada en el miedo al fracaso y a la alteración del orden establecido, y en no tener un proyecto de vida (Illouz, 2019; Pérez, et al., 2018; Ocampo, 2019) es incompatible con una escuela inclusiva que atiende a la igualdad, equidad, diversidad y convivencia, como recoge el III Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado. Esta subjetividad “prefiere mirar para otro lado, porque ha decidido ignorar que la desigualdad mundial es una ideología” (Pérez Gordillo, 2019, p. 79).

Al alumnado, desprovisto de la ayuda de instituciones socioeducativas que palien realmente las desigualdades curriculares que les afecta y bajo la visión reduccionista de lo que implica la igualdad de oportunidades, solo le queda refugiarse en el mantra de “tú eres el responsable de tus resultados, quien constantemente boicotea la búsqueda de la felicidad” (Pérez Gordillo, 2019, p. 64). Únicamente confiará en su esencia, en sí mismo y en sus habilidades innatas, ante la evasión de responsabilidad de las entidades políticas y sociales, y creará que tiene lo que se merece porque ha tomado la responsabilidad de elegir su camino, obviando todos los factores que le condicionan, centrándose únicamente en el sentido que le tiene que dar a su vida. Por tanto, la pregunta que debería hacerse ante esta situación sería: ¿quién nos dejan ser?, en vez de ¿quiénes queremos ser? La futura ciudadanía se está formando en la escuela del yo (Purser, 2019), que no ofrece una igualdad de oportunidades real, al no ser justa ni equitativa con su alumnado y

controlar desde la hegemonía lo que aprende y lo que siente, contribuyendo “el gran cambio de una sociedad de derechos y ciudadanos a una sociedad de servicio y clientes-usuarios” (Fernández y Giraldo, 2021, p. 20).

Por último, atendiendo a los resultados de la investigación realizada, el estudio podría ampliarse para un mayor conocimiento del objeto de estudio incorporando las voces del alumnado que trabaja la educación emocional en el aula y realizar un multicaso, que permita observar las prácticas innovadoras en este campo educativo en relación con la justicia curricular (contenidos y metodologías).

REFERENCIAS

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
- Belavi, G., & Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18, 3, 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. El Roure.
- Cabanas, E. (2019). “Psiudadanos o la construcción e individuos felices en las sociedades neoliberales”. En E. Illouz (Comp.). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp.321-263). Katz.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Como la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Cabanas, E., & Sánchez, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*. 33(3), 172-182. <https://psychologistpapers.org/pdf/2136.pdf>
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Connell, R. (2008). “Escuelas, mercado, justicia: la educación en un mundo fracturado”. En F. Angulo et al., (Ed.), *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp.49-67). Cooperación Educativa.
- Donner, M. (2021). *Manifiesto en contra de la autoayuda*. Libros Cúpula.
- Ehrenreich, B. (2018). *Sonríe o muere. Las trampas del pensamiento positivo*. Turner.
- Fernández, C., & Giraldo, S. (2021). *La felicidad privatizada. Monopolios de la información, control social y función democrática en el siglo XXI*. Editorial UOC.
- Flick, U. (2023). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En F. Angulo et al., (Ed.) *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp.109-142). Cooperación Educativa.
- Han, B. (2022). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad: las emociones como mercancías*. Katz.

- Laval, C., & Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Martínez, J. (1990). Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum. En J.B. Martínez (Ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp.9-50). Universidad de Granada.
- Ocampo, J. (2019). Sobre lo “neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. *Sophia*, (26), 141-169. <http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.04>
- Pérez Gordillo, V. (2019). *La dictadura del coaching*. Akal.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Pérez, J.; Sánchez, M., & Cabanas, E. (2018). *La vida real en tiempo de la felicidad: Crítica de la psicología (y de la ideología) positiva*. Alianza.
- Pineda, E., & Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Trabajo Social*. 23(2), 101-125. <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/v23n2/2256-5493-traso-23-02-101.pdf>
- Purser, R. (2019). *McMindfulness. Como el mindfulness se convirtió en la nueva espiritualidad capitalista*. Alianza.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solé, J., & Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447551830007>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

INVESTIGACIONES

Invención de problemas de proporcionalidad en la formación del profesorado de secundaria

Proportionality Problem Posing in Secondary School Teacher Training

Jorhan Chaverri Hernández*, María Burgos Navarro** y Luis Fabián Gutiérrez-Fallas***

Recibido: 14 de febrero de 2024 Aceptado: 23 de septiembre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Chaverri Hernández, J., Burgos Navarro, M. y Gutiérrez-Fallas, L. F. (2025). Invención de problemas de proporcionalidad en la formación del profesorado de secundaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 160-182. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18994>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18994>

RESUMEN

La invención de problemas matemáticos con una finalidad didáctica requiere de diversos conocimientos y competencias específicas en el profesorado, por lo que debe ser un objetivo de los programas de formación docente. Este trabajo describe los resultados de una intervención formativa con profesorado en formación de educación secundaria costarricense en la que se persigue desarrollar la competencia de creación de problemas de proporcionalidad en diferentes contextos. Consiste en un estudio descriptivo-cualitativo, apoyado en las herramientas teóricas y metodológicas del Enfoque Ontosemiótico. Los resultados muestran las dificultades de los(as) participantes para crear problemas pertinentes que respondan a un nivel de complejidad determinado, así como para identificar las dificultades que puede ocasionar al alumnado un problema dado y cómo modificarlo para superarlas. Se observan mejores resultados en la creación de problemas aritméticos que en los contextos geométrico y probabilístico. Se concluye la necesidad de seguir investigando y diseñando propuestas de acciones formativas sobre creación de problemas como medio por el que docentes pueden ayudar a su alumnado a aprender matemáticas.

Palabras clave: invención de problemas; proporcionalidad; formación de profesores; conocimiento didáctico-matemático

ABSTRACT

The creation of mathematical problems for educational purposes requires diverse knowledge and specific competencies in teachers, making it a goal of teacher training programs. This paper describes the results of a formative intervention with trainee secondary education teachers in Costa Rica, aiming to develop the competency of creating proportionality problems in various contexts. It is a descriptive-qualitative study, supported by the theoretical and methodological tools of the Ontosemiotic Approach. The results reveal the difficulties participants face in creating relevant problems that meet a certain level of complexity, as well as in identifying the challenges a given problem may pose to students and how to modify it to overcome them. Better outcomes

Financiación: Investigación realizada como parte del proyecto de investigación PID2022-139748NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.



*Jorhan Chaverri Hernández

[0000-0003-3504-5308](https://orcid.org/0000-0003-3504-5308)

Universidad de Costa Rica (UCR) (Costa Rica)

jorhan.chaverri@ucr.ac.cr

**María Burgos Navarro

[0000-0002-4598-7684](https://orcid.org/0000-0002-4598-7684)

Universidad de Granada (UGR) (España)

mariaburgos@ugr.es

***Luis Fabián Gutiérrez-Fallas

[0000-0001-9089-2062](https://orcid.org/0000-0001-9089-2062)

Universidad de Costa Rica (UCR) (Costa Rica)

luisfabian.gutierrez@ucr.ac.cr



are observed in the creation of arithmetic problems compared to geometric and probabilistic contexts. The need for further research and the design of formative actions on problem creation is concluded as a means through which teachers can assist their students in learning mathematics.

Keywords: problem posing; proportionality; teacher training; didactic-mathematical knowledge

1. INTRODUCCIÓN

La invención de problemas contribuye a una comprensión profunda de los conceptos, propiedades y procedimientos matemáticos en los estudiantes, potencia su razonamiento y habilidades para la resolución de problemas, mejorando sus actitudes y confianza en las matemáticas (Fernández y Carrillo, 2020). Además de como medio para estimular el desarrollo de las competencias matemáticas (Ellerton, 2013; Mallart et al., 2018), el profesorado puede recurrir a la invención de problemas para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes (Kar, 2016; Kilic, 2017). Estos, entre otros beneficios, han provocado que la invención de problemas matemáticos asuma un papel relevante en distintas propuestas curriculares (MEP, 2012; NCTM, 2000; OECD, 2013). Sin embargo, como señala Ellerton (2013, p.100) para que “el planteamiento de problemas tenga una oportunidad de ser introducido seriamente en los planes de estudio de matemáticas y en las prácticas de aula”, es necesario que los programas de formación de docentes de matemática de las diferentes etapas educativas se preocupen porque el profesorado en formación adquiera habilidades para crear problemas por sí mismo y conocimientos para orientar a sus estudiantes a plantear problemas.

Además de resolver problemas, cada docente debe ser capaz de crearlos o modificarlos con fines didácticos, gestionando los conocimientos matemáticos que involucran y las dificultades que pueden encontrar los estudiantes (Burgos y Chaverri, 2022; Malaspina et al., 2019). Sin embargo, incluso docentes con años de ejercicio presentan dificultades para crear problemas que sean significativos en el aprendizaje de sus estudiantes (Mallart et al., 2018; Singer y Voica, 2013). Elaboran enunciados descontextualizados, incompletos o carentes de solución (Koichu y Kontorovich, 2013), que no se adaptan al nivel educativo deseado o con una escasa demanda cognitiva (Bayazit y Kirnap-Donmez, 2017; Isik et al., 2011). Corregir o mejorar sus propios problemas es algo también complejo, en la que profesores(as) en formación también tienen dificultades (Mallart et al, 2018).

La creación de problemas aparece como medio para introducir al profesorado en formación en la enseñanza de las matemáticas (Kilic, 2017; Leavy y Hourigan, 2020; Piñeiro et al., 2019). Por un lado, les motiva a explorar de forma profunda el contenido matemático y evaluar sus posibles deficiencias (Tichá y Hošpesová, 2013), mejorando el análisis global de la actividad matemática (Bayazit y Kirnap-Donmez, 2017; Mallart et al., 2016). Por otro, les ayuda a desarrollar un pensamiento crítico y creativo que les permita examinar los problemas sin centrarse solamente en sus soluciones (Kilic, 2017; Leavy y Hourigan, 2020). Por este motivo, desde la investigación en Educación Matemática se insiste en la necesidad de incluir o reforzar la invención de problemas matemáticos en los programas de formación docente (Burgos y Chaverri, 2023; Grundmeier, 2015; Malaspina et al., 2019).

Distintas intervenciones con docentes en formación que emplean la creación de problemas como medio para desarrollar la articulación de competencias y conocimientos del profesorado de matemáticas han utilizado herramientas teórico-metodológicas del Enfoque Ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemáticos (Godino et al., 2007, 2017). Estos trabajos (Burgos et al., 2018; Burgos y Chaverri, 2022, 2023; Burgos y Godino, 2022; Malaspina et al., 2019; Mallart et al., 2018) evidencian el estrecho vínculo entre las competencias de invención de problemas y el análisis didáctico (Godino et al., 2017).

En este artículo se describe el diseño, implementación y resultados de una intervención formativa con docentes en formación de secundaria costarricenses, destinada a desarrollar su competencia para crear problemas matemáticos con fines didácticos, siguiendo el esquema elaborado por Malaspina (2013). Se centra la atención en el tema de la proporcionalidad, ya que, a pesar de su importancia, transversalidad y permanencia en el currículo escolar, múltiples estudios muestran que es un tema difícil de aprender para el estudiantado y de enseñar para el profesorado (Bufo et al., 2020; Burgos et al., 2018; Burgos y Godino, 2022; Weiland et al., 2020; entre otros). El conocimiento insuficiente de este contenido limita a docentes para crear problemas pertinentes sobre proporcionalidad y, sin embargo, este conocimiento no es suficiente para elaborar problemas que respondan a finalidades didáctico-matemáticas específicas (Burgos y Chaverri, 2023).

Los resultados de investigaciones previas muestran las dificultades del profesorado de educación primaria y secundaria en formación para crear problemas significativos de proporcionalidad en un contexto aritmético. Proponen problemas poco relevantes para el aprendizaje de sus estudiantes, enunciados que no están adaptados al nivel educativo o son incorrectos o incompletos (Bayazit y Kirnap-Donmez, 2017; Burgos et al., 2018; Burgos y Chaverri, 2022, 2023; Burgos y Godino, 2022; Şengül y Katranci, 2015; Tichá y Hošpesová, 2013), o que no involucran el razonamiento proporcional (Burgos et al., 2018; Burgos y Godino, 2020, 2022; Burgos y Chaverri, 2023). Además, tienen más dificultad para crear problemas por elaboración que por variación (Bayazit y Kirnap-Donmez, 2017; Burgos y Chaverri, 2023; Şengül y Katranci 2015). Las dificultades que presentan en la creación por elaboración, pueden ser consecuencia de la inexperiencia o a la falta de formación en ese tipo de tareas o a un limitado conocimiento de los contenidos (Şengül y Katranci, 2015).

Conocer los objetos y procesos matemáticos que interactúan en la resolución de un problema permite reconocer su grado de complejidad, prever conflictos y adaptar el enunciado a distintas circunstancias de aprendizaje (Burgos y Godino, 2020). Sin embargo, estudios como los de Burgos et al. (2018), Burgos y Chaverri (2022), Burgos y Godino (2022), Mallart et al. (2016), han mostrado que docentes en formación tienen dificultades para identificar dichos objetos matemáticos en la resolución y análisis de sus propios problemas de proporcionalidad en un contexto aritmético. Cuando reflexionan sobre las potenciales dificultades no distinguen las que están vinculadas a los objetos matemáticos en su solución y las asocian principalmente a la comprensión de los requisitos del enunciado y a los procedimientos matemáticos (regla de tres o aritméticos) (Burgos y Godino, 2020).

Dado que la creación de problemas actúa como medio para introducir al profesorado en formación en la enseñanza de las matemáticas, pues requiere explorar de manera profunda el

contenido, desarrollando sus conocimientos y competencias didáctico-matemáticas (Mallart et al., 2016; Tichá y Hošpesová, 2013), es preciso contemplar desde esta actividad los múltiples significados de la proporcionalidad. Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones, que aborden la creación de problemas de proporcionalidad en otros contextos como el geométrico o el probabilístico donde el razonamiento proporcional juega un papel decisivo. Atendiendo a esta situación, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar las dificultades que presenta el profesorado en formación en la creación de problemas de proporcionalidad para atender a diferentes finalidades didácticas: a) responder a un nivel de complejidad dado, b) considerar los diferentes contextos aritmético, geométrico y probabilístico, de aplicación de la proporcionalidad; c) variar un problema dado para facilitar su comprensión por parte de estudiantes.
2. Describir los conocimientos didáctico-matemáticos sobre el razonamiento proporcional que muestra el profesorado en formación en las tareas de creación de problemas planteadas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Prácticas, objetos y procesos en el EOS

El EOS considera la actividad de las personas en la resolución de problemas como elemento central en la construcción del conocimiento matemático, en su doble faceta institucional y personal (Godino et al., 2007). Las prácticas matemáticas son las actuaciones o manifestaciones realizadas por un sujeto (persona o institución) para resolver un problema matemático, comunicar su solución a otros, validarla o bien generalizarla a otros contextos (Godino et al., 2007). Los objetos que emergen de las prácticas matemáticas se clasifican según su naturaleza y funcionalidad en situaciones-problema, lenguajes, conceptos proposiciones, procedimientos y argumentos. Se considera proceso matemático toda secuencia de acciones activada o desarrollada durante un cierto tiempo para conseguir un objetivo, normalmente la respuesta ante una tarea propuesta sujeta a reglas matemáticas o metamatemáticas. Así, los objetos situaciones-problema, lenguajes, conceptos, proposiciones, procedimientos y argumentos, emergen de los sistemas de prácticas mediante los respectivos procesos de problematización, comunicación, definición, enunciación, algoritmización y argumentación, respectivamente. La resolución de problemas o la modelización se consideran en el EOS como mega procesos (Godino et al., 2009), dado que involucran a algunos o varios de los anteriores.

Las redes que articulan estos objetos, procesos y sus funciones se entienden como las *configuraciones ontosemióticas de prácticas, objetos y procesos*. Reconocer estas configuraciones permite al docente prever conflictos potenciales y efectivos de aprendizaje, evaluar las competencias matemáticas de los estudiantes e identificar objetos que deben ser recordados e institucionalizados de forma oportuna en el proceso de aprendizaje (Godino et al., 2017).

2.2. Significados pragmáticos de la proporcionalidad

Desde la perspectiva pragmática del EOS, se entiende el razonamiento proporcional como el sistema de acciones (prácticas operativas y discursivas) puestas en juego en la resolución de pro-

blemas de proporcionalidad. Integra múltiples aspectos: las diversas interpretaciones del número racional (razón, operador, parte-todo, medida y cociente) y las formas de razonar con estos significados (pensamiento relacional, covarianza) (Lamon, 2007); las nociones de tasa, razón, proporción y escala (Norton, 2005); la resolución de situaciones proporcionales de valor perdido y la discriminación de situaciones no proporcionales (Bufo y Fernández, 2014). Así, el razonamiento proporcional se manifiesta al resolver situaciones-problemas que pueden caracterizarse mediante dos tipos de relaciones (a) la funcional que vincula magnitudes diferentes y que refleja el sentido de la unidad de la razón y (b) la relación escalar que vincula cantidades de la misma magnitud (Llinares, 2003).

Sin embargo, los objetos y procesos que intervienen en las prácticas que emergen de estas situaciones, dependen de los contextos de aplicación. Por tanto, se pueden delimitar significados propios de algunos campos de aplicación de la proporcionalidad: aritmético, algebraico-funcional, geométrico, probabilístico, etc. El enfoque aritmético, centrado en la noción de razón y proporción, ha sido el predominante en la mayoría de las propuestas curriculares e investigaciones (Ben-Chaim et al., 2012). En este enfoque se distinguen esencialmente dos categorías de problemas de proporcionalidad: de comparación (se dan cuatro valores, relacionados de manera multiplicativa dos a dos, formando dos razones), valor faltante (la proporción es una relación de igualdad entre dos razones, en la que uno de los términos es un valor desconocido). Los problemas en un contexto (algebraico-) funcional se caracterizan por la aplicación de la noción de función lineal y de técnicas de resolución basadas en las propiedades de dicha función. El enfoque geométrico está focalizado en la noción de semejanza de figuras y escalas en las que las razones y proporciones se establecen entre segmentos. Tareas relacionadas con la aplicación del Teorema de Thales, las escalas, ampliaciones y reducciones de figuras conservando la forma, en particular la reproducción de un puzle a escala diferente, responden al enfoque geométrico (Ben-Chaim et al., 2012). Finalmente, trabajos como el de Bryant y Nunes (2012) entre otros, consideran el razonamiento proporcional como un factor clave en la capacidad de niños(as) para comprender y aplicar conceptos probabilísticos, pues forma parte del análisis del espacio muestral, de la cuantificación de las probabilidades, el estudio de la variable aleatoria y el muestreo y de la comprensión y uso de las correlaciones.

2.3. Modelo de conocimiento y competencias didáctico-matemáticas del profesor de matemáticas

Dentro del marco del EOS se ha desarrollado el modelo de Conocimientos y Competencias Didáctico-Matemáticas (CCDM) que articula facetas de conocimientos y competencias de docentes de matemáticas (Godino et al., 2017). De acuerdo con este modelo, al interactuar con algún contenido matemático el profesorado debe tener un *conocimiento didáctico-matemático* de las facetas que intervienen en todo proceso que persigue la enseñanza y aprendizaje de dicho contenido: *epistémica* (conocimiento didáctico-matemático sobre el propio contenido, significados institucionales de referencia), *ecológica* (relaciones del contenido matemático con otras disciplinas, factores curriculares y socio-profesionales que condicionan los procesos de instrucción matemática), *cognitiva* (cómo los estudiantes razonan y entienden las matemáticas y cómo progresan en su aprendizaje), *afectiva* (aspectos afectivos, emocionales, actitudinales y creencias de los estudiantes con relación a los objetos matemáticos y su estudio), *mediacional* (recursos

tecnológicos, materiales y temporales adecuados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes) e *interaccional* (conocimiento sobre la enseñanza de las matemáticas, selección y organización de las tareas, resolución de dificultades de los estudiantes, gestión de las interacciones que se puede establecer en el aula).

Además de disponer de estos conocimientos, el modelo CCDM propone que el profesorado debe ser competente para abordar los problemas didácticos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La *competencia de análisis e intervención didáctica* permite al profesorado describir, explicar y juzgar lo que ha sucedido en el proceso de estudio y hacer propuestas de mejora (Godino et al., 2017). Esta competencia supone, en particular, el *análisis de significados globales* (identificar y describir el sistema de prácticas personales o institucionales implicadas la actividad matemática) y el *análisis ontosemiótico de las prácticas* (determinar la configuración de objetos y procesos involucrados en las prácticas matemáticas). El profesorado requiere de estas dos competencias para crear problemas con una finalidad didáctica (Burgos y Chaverri, 2022, 2023; Godino et al., 2017). Recíprocamente la creación de problemas sirve de medio para desarrollar ambas competencias, ya que supone reflexionar sobre la estructura matemática global del problema (los objetos y procesos matemáticos que intervienen y cómo se relacionan para dar solución al problema propuesto), si la información facilitada es suficiente para resolver el problema y de qué forma puede abordarse; reconocer las posibles limitaciones que puede encontrar el alumnado y cómo abordarlas en la formulación de nuevas situaciones.

2.4. Creación de problemas en la formación de profesores

La creación de problemas supone, en esencia, tanto la formulación de nuevas situaciones como la reformulación de problemas dados (Silver, 1994). Aunque existen diferentes propuestas metodológicas para la creación de problemas (Kiliç, 2017), en nuestro trabajo adoptamos la propuesta de Malaspina y colaboradores (Malaspina, 2016; Malaspina y Vallejo, 2014). Para determinar qué supone crear un problema, Malaspina (2016) comienza por precisar los elementos que caracterizan un problema matemático: el *contexto* (ámbito en el que surge el problema, intra o extra matemático); el *entorno* matemático (marco matemático en el que se encuentran los conceptos matemáticos, sus propiedades y relaciones, que intervienen o pueden intervenir para la resolución del problema, por ejemplo proporcionalidad, semejanza de triángulos, función lineal, probabilidad, entre otros); la *información* (datos cuantitativos o relacionales); el *requerimiento* (lo que el problema solicita encontrar, examinar o concluir). Para Malaspina (2016) la creación de problemas es un proceso mediante el cual se obtiene un nuevo problema, lo que puede darse a través de la variación de un problema dado o por elaboración. En la variación se construye un nuevo problema modificando uno o más de los cuatro elementos (información, requerimiento, contexto, entorno) de un problema inicial. En el proceso de elaboración de un problema se construye un nuevo problema de forma abierta, a partir de una situación (dada o configurada por el(la) autor(a)), o bien, con un requisito o finalidad específica, que puede tener énfasis matemático o didáctico. En la elaboración de un problema a partir de una situación, el contexto se origina en la situación, la información se obtiene por selección o por modificación de la que se percibe en tal situación, el requerimiento es una consecuencia de las relaciones entre los elementos de la información implícita en el enunciado y el entorno matemático se

puede determinar por el(la) autor(a) o por las formas de resolver el problema. En este modelo, las tareas de creación de problemas se vinculan por un lado a los atributos modificables en los problemas (lo que permite superar los límites poco claros entre unas categorías y otras de creación de problemas en modelos previos) y por otro a la presencia o no de una finalidad didáctica que la motive.

3. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en una investigación descriptiva de enfoque cualitativo, pues persigue describir e interpretar el conocimiento didáctico-matemático y la competencia para crear problemas del profesorado en formación. Se emplea el análisis de contenido (Cohen et al., 2018) para examinar las respuestas de los(las) profesores(as) en formación (PF en adelante) que participaron en la intervención formativa. A continuación, se describen el contexto de la investigación y su diseño, prestando atención a la selección de las tareas propuestas a los(as) participantes.

3.1. Contexto y participantes de la intervención formativa

La acción formativa, tipo taller, se desarrolló con 11 PF (aunque no todos participaron en cada sesión) como parte del curso Seminario en Educación Matemática de la Universidad de Costa Rica, impartido durante el quinto año de la carrera Bachillerato y Licenciatura en Educación Matemática. Aunque los(as) participantes habían recibido formación matemática y didáctico-matemática en diferentes cursos de Álgebra, Funciones, Geometría, Estadística y Probabilidad, en ninguno de ellos se abordaba la creación de problemas.

3.2. Diseño de la intervención formativa

La intervención se organizó durante tres semanas con cinco sesiones: una teórica inicial (de 2,5 horas de duración), dos prácticas (1,5 horas de trabajo individual) y dos teórico-prácticas (de 2,5 horas de duración). En la primera sesión (teórica) se presentan y ejemplifican las características y componentes de un problema matemático, por ejemplo, expectativas y finalidad de aprendizaje, limitaciones y niveles de complejidad.

En la segunda sesión (práctica) los PF trabajan en la resolución de la Tarea 1:

Tarea 1. Crea un problema de proporcionalidad del nivel de conexión para alumnos de 6º curso de educación primaria que se encuentran acabando el tema de proporcionalidad directa y porcentajes. Después de resolverlo modifícalo para crear un segundo problema que sea del nivel de complejidad de reflexión. Resuélvelo y justifica por qué responde a dicho nivel de complejidad.

Los PF están familiarizados con los niveles de complejidad según el marco PISA (OECD, 2004; MEP, 2012). Estos son: *reproducción* (implican procedimientos y algoritmos rutinarios, uso de conceptos y propiedades matemáticas familiares al estudiante), *conexión* (problemas no meramente rutinarios pero que se sitúan aún en contextos familiares al estudiante; plantean mayores exigencias en su interpretación y requieren establecer relaciones entre distintas re-

presentaciones o enlazar diferentes aspectos de la situación para resolverla), *reflexión* (implica creatividad para identificar objetos matemáticos relevantes, requieren generalización de conocimientos previos para resolver problemas originales argumentación de los resultados).

Elaborar o modificar un problema para lograr un nivel de complejidad determinado, requiere reconocer los objetos y procesos implicados (faceta epistémica), considerar los conocimientos previos de los(as) estudiantes (faceta cognitiva) y lo que el currículo establece como conocimientos esperados (faceta ecológica), dado que el nivel de complejidad viene determinado tanto por la propia tarea como por las características del resolutor potencial.

En la tercera sesión, se dedica la primera hora de clase a introducir y ejemplificar las nociones de práctica, objeto y proceso matemático del EOS. De manera previa a la sesión, los PF habían leído el documento Godino et al. (2017) sobre significados pragmáticos de la proporcionalidad.

En el tiempo restante los PF trabajaron de manera individual para responder a la primera parte de la Tarea 2:

Tarea 2. I Parte. Para cada uno de los contextos: aritmético, geométrico, probabilístico, crea y resuelve un problema que implique razonamiento proporcional.

Se trata de una tarea de creación de problemas para responder a una finalidad didáctico-matemática en la faceta epistémica. Se facilita el entorno, la proporcionalidad, y el contexto, como campo de aplicación de la proporcionalidad, de manera que los PF deben añadir la información y el requerimiento atendiendo a los objetos y procesos específicos de dichos campos de prácticas o significados parciales.

En la cuarta sesión (práctica) los PF resuelven la segunda parte de la Tarea 2:

Tarea 2. II Parte. En los problemas creados en la primera parte, identifica el grado de complejidad, los objetos y procesos involucrados.

Esta consigna pretende articular la creación de problemas con el análisis ontosemiótico de prácticas, objetos y procesos (Godino et al., 2017) y valorar si dicho análisis influye en la identificación del nivel de complejidad del problema creado. Al finalizar la sesión se propone a los(as) participantes la lectura del trabajo de Malaspina (2013) para que se familiaricen con los elementos de un problema y los procesos de creación de problemas.

Tomando como punto de partida esta lectura, la primera parte de la quinta sesión (teórica-práctica) se dedicó a la descripción de los componentes de un problema matemático y las formas de crear un nuevo problema, presentando y analizando algunos ejemplos. Se pretende que los PF doten de significado e identifiquen estos aspectos reflexionando sobre lo que habían trabajado en las sesiones previas, antes de crear problemas por variación de uno previo. Durante la hora y media restante de esta sesión, los PF resolvieron de manera individual la siguiente consigna:

Tarea 3. Considere el siguiente problema:

Ciento cincuenta obreros realizan una obra en 24 días. Si se desea terminar la obra 4 días antes de lo planeado, ¿se requiere más o menos obreros? ¿Cuántos? (Santillana, 2014, p.104)

Resuelva el problema. Señale cuáles son las posibles dificultades que puede encontrar un estudiante al tratar de resolverlo. Luego cree por variación un problema que facilite la comprensión por parte de los estudiantes. Indique en cada caso los elementos que ha variado en el enunciado y de qué manera permite superar las dificultades del problema dado. Resuelva el problema creado.

La finalidad de esta tarea es diagnosticar y fortalecer el conocimiento didáctico-matemático de los PF en la faceta cognitiva, mediante la identificación de dificultades que pueden tener sus estudiantes al resolver un problema de proporcionalidad. Los PF deben identificar la necesidad de precisar en la información la condición de regularidad que permita tratarlo como una situación de proporcionalidad y determinar si es directa o inversa, pues comprender la estructura multiplicativa es un elemento clave para desarrollar el razonamiento proporcional en cualquiera de estas situaciones (Martínez-Juste, 2022; Martínez-Juste et al., 2022).

3.3. Categorías de análisis

Las categorías de análisis para cada consigna se definen de manera consensuada por los autores en base a las herramientas del marco teórico asumido, investigaciones previas (Burgos y Chaverri, 2022, 2023) y los objetivos establecidos para cada tarea. Algunas se determinan a priori, por ejemplo, aquellas que hacen referencia al grado de pertinencia de los problemas creados (en las tres tareas) o los tipos de dificultades identificadas (Tarea 3). Otras surgen del análisis de las respuestas de los PF, por ejemplo, los tipos de problemas creados, las modificaciones que realizan o las argumentaciones que emplean para asegurar su validez. Estas categorías fueron de igual modo discutidas y acordadas por los autores de forma conjunta.

De manera específica, se considera que un problema es *significativo* si el enunciado corresponde a un problema matemático (se puede resolver y la solución no está implícita en el enunciado), se pueden identificar los elementos que lo caracterizan (contexto, información, requerimiento, entorno) y su redacción es clara y sin ambigüedades. De lo contrario se considera *no significativo*. Un problema es *pertinente* si, además de ser significativo, responde a todas las finalidades didáctico-matemáticas establecidas para su creación. Si solo las cumple de manera parcial, se considera *poco pertinente*. Por ejemplo, en la primera parte de la Tarea 1 deben crear un problema de proporcionalidad del nivel de conexión. En tal caso, un problema significativo puede ser no pertinente si no es de conexión ni su solución implica la proporcionalidad; poco pertinente, si responde al nivel de conexión, pero la resolución no requiere del uso de la proporcionalidad, o se resuelve mediante el razonamiento proporcional, pero no es de conexión; pertinente, si además de significativo es de conexión y se resuelve usando componentes del razonamiento proporcional). En la Tarea 3, se sigue la categorización de Burgos y Chaverri (2022) de las dificultades identificadas por los PF: (a) *situacionales*, asociadas a la comprensión del enunciado del problema; (b) *conceptuales*, relacionadas a conceptos o sus descripciones o definiciones; (c) *proposicionales*, asociadas a las propiedades fundamentalmente de la relación de proporcionalidad; (d) *procedimentales*, son dificultades en torno al desarrollo de técnicas de cálculo, operaciones y algoritmos; (e) *argumentales*, relacionadas a la justificación de las proposiciones y los procedimientos.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido de las respuestas dadas por los PF a las tareas establecidas, según las categorías indicadas en la sección anterior.

4.1. Creación de problemas para responder a un nivel de complejidad dado

De los(as) once participantes en la intervención, diez realizaron la primera parte de la Tarea 1 y nueve la segunda parte. La Tabla 1 muestra el grado de pertinencia de los problemas creados y los modificados por los PF.

Tabla 1. Grado de pertinencia de los problemas de conexión y reflexión creados por los PF

Pertinencia	Conexión	Reflexión	Total
El problema no es significativo	3	5	8
El problema es significativo no pertinente	0	0	0
El problema es significativo poco pertinente	2	3	5
El problema es pertinente	5	1	6
Total	10	9	19

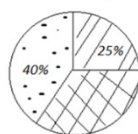
En la primera parte de la Tarea 1, solamente cinco PF lograron crear un problema del nivel de conexión en el entorno de proporcionalidad directa (problema pertinente): cuatro fueron problemas de valor faltante (Ilustración 1), el otro problema requiere una comparación de razones (Ilustración 2). Tres de los problemas pertinentes emplean porcentajes, en dos se calcula el porcentaje de una cantidad dada (Ilustración 2), y en otro se debe calcular la cantidad total conociendo el porcentaje y la parte (Ilustración 1).

El problema propuesto por PF5 (Ilustración 1, en pág. siguiente) implica una relación entre distintas representaciones (gráfica, numérica y porcentual). El estudiante debe interpretar la información contenida en el gráfico y distinguir el porcentaje requerido. Mediante complemento a 100 determina que la cantidad asociada a los gastos de Juan representan el 35 % y calcula (con el porcentaje y la parte) la totalidad del dinero recaudado en la fiesta. Posteriormente, determina la cantidad de dinero ahorrado. Se considera de nivel de conexión.


La Ilustración 2 (en pág. siguiente) muestra un problema que involucra la relación de proporcionalidad directa entre precio y peso del producto. Se considera un problema de conexión para estudiantes de sexto curso de primaria que están “acabando” el tema de proporcionalidad y porcentajes, pues, además de calcular el precio unitario de cada gramo de la bolsa original, necesita calcular el 15% agregado (en la bolsa nueva) y comparar las cantidades relativas obtenidas para establecer una respuesta al problema (más producto por menos precio).


Dos de los PF crearon un problema significativo, de proporcionalidad, pero de nivel de reproducción (problema poco pertinente), en los que sólo se tenía que obtener el valor faltante (aplicación directa de regla de tres) sin necesidad de establecer conexiones para determinar cuáles son las magnitudes o cómo se relacionan. Las otras tres propuestas fueron enunciados no significativos, debido a ambigüedades en la redacción.

La fiesta de cumpleaños de Juan fue el sábado anterior y él pidió que todos sus regalos fueran en efectivo. Su padre, sin embargo, quiere enseñarle la importancia de ahorrar y le indicó, mediante el siguiente gráfico, cómo dividirían el dinero total recibido.



 Ahorro

 Gastos del hogar (ayudar en casa)

 Disponible para gastos de Juan

Si el padre de Juan le entregó €44975 para sus gastos y según el gráfico anterior, ¿cuánto dinero del cumpleaños le quedó de ahorro a Juan?

Resolución. Se sabe que el gráfico circular representa el 100% del total, por lo que el porcentaje disponible para gastos corresponde a $100 - 40 - 25 = 35$. Es decir, se tiene un 35% del total para gastos de Juan. Para determinar el total de dinero recibido (x):

$$\frac{44975}{35} = \frac{x}{100} \Rightarrow x = 128500$$

Por lo que el ahorro será de (y):

$$\frac{128500}{100} = \frac{y}{40} \Rightarrow y = 51400$$

Ilustración 1. Problema pertinente. Valor faltante. Nivel de conexión (PF5)

El paquete de ranchitas de 70g cuesta €150. En la pulpería tienen una bolsa que dice “Ahora con 15% más de producto” que cuesta €175. ¿cuál bolsa contiene más producto por menor precio?

Bolsa original	Bolsa nueva	
$\frac{€150}{70g} \approx 2,14 \text{ €/g}$	Cant gramos: $70 + 70 \cdot 0,15$	$\frac{€175}{80,5g} \approx 2,17$
	$= 70 + 10,5$	

Respuesta: como $2,14 < 2,17$, la “oferta” termina siendo “más cara”. Es más conveniente comprar el paquete original.

Ilustración 2. Problema pertinente. Comparación de razones y porcentajes. Nivel de conexión (PF6)

En la segunda parte de la Tarea 1, los PF debían modificar el problema de conexión que habían elaborado para crear un problema del nivel de reflexión. Sin embargo, de los cinco casos pertinentes en la primera parte, solo uno (Ilustración 3, en pág. siguiente) logró hacerlo (Tabla 1). PF6 agrega dos preguntas al problema inicial (Ilustración 2) que obliga al estudiante a reflexionar sobre la situación para resolverlo. Primero considera que las razones precio-peso debe tener la misma proporcionalidad en ambos casos (con y sin oferta) para analizar si es “justa” la diferencia de precios. Luego, determina que la diferencia de peso representa el 16,6 % del peso original, así, para que sea oferta, la bolsa de ranchitas debe tener más de ese porcentaje en el producto adicional.

Todos los(as) participantes que realizaron modificaciones a su problema inicial para aumentar el nivel de complejidad modificaron el requerimiento (cambiando o agregando una o más preguntas, Ilustración 3); seis de ellos también variaron la información, modificando los datos numéricos dados del problema o agregando nuevos (variación cuantitativa). Los participantes consideran necesario que las nuevas preguntas impliquen la búsqueda de una generalidad,

respondiendo en la mayoría de los casos a la identificación de una fórmula matemática y solicitando que expliquen o justifiquen sus respuestas (Ilustración 3), situación registrada también por Burgos y Chaverri (2022). Sin embargo, solo cuatro PF tratan de justificar por qué sus modificaciones llevan a un problema de reflexión (por ejemplo, Ilustración 3).

PARA REFLEXIÓN: Agregamos las preguntas

¿Qué porcentaje de producto debería aumentar la empresa para que sea justo el aumento de ¢25?

¿Y para que sea considerado como oferta? (considere que la empresa debe generar ganancias).

Explique su respuesta.

Necesitamos encontrar la cantidad de gramos que cumple $\frac{150}{70} = \frac{175}{x} \Rightarrow x = 81, \bar{6}$

¿Qué porcentaje representa el $11, \bar{6}$ que aumenta? $70 \cdot x = 11, \bar{6}$

Para que sea considerado oferta, debe tener más del $16, \bar{6}\%$ del producto. Por ejemplo, 17%, 18%,...

No tiene sentido que aumenten 100% del producto por ¢25 porque la empresa sale perdiendo.

Esta tarea sería de reflexión, porque implica mayor comprensión de proporcionalidad, porcentaje, regla de 3 e inclusive conocimientos de ecuaciones. El estudiante debe integrarlos de forma ingeniosa y creativa. Además, se le invita a buscar una respuesta matemática general ($x > 16, \bar{6}$) pero se reflexiona sobre las implicaciones en el contexto. Por último, se le pide explicar su razonamiento.

Ilustración 3. Problema de reflexión. Valor faltante. Uso de regla de tres. Pertinente (PF6)

En esta segunda parte, cinco enunciados fueron no significativos por ser ambiguos y tres poco pertinentes por responder a problemas de reproducción (Tabla 1) de valor faltante, que solo requerían cálculos rutinarios (algoritmo de regla de tres) para ser resueltos. Por ejemplo, en la Ilustración 4, PF4 hace una comparación por gramos, no por latas; es decir, no condiciona la cantidad de producto a comprar, hay ambigüedad en el requerimiento. Si no se sabe la cantidad exacta de gramos que se quiere comprar, no se puede responder directamente. Se debería preguntar por una cantidad fija, por ejemplo ¿con qué oferta es más rentable cada 50 gramos de atún?"

En un supermercado se están realizando ofertas. El precio normal de los atunes es de ¢1500 col. la lata de 100 gramos y ¢1000 la lata de 50 gramos aunque tienen en venta 3 latas de 50 gramos con un 30% de descuento y 2 latas de 100 gramos tienen un 20% de descuento. ¿Qué es más favorable comprar?

Atún 100g $\rightarrow 1500 \rightarrow 2$ por 3000 \rightarrow aplicar 20% $\rightarrow 3000 \cdot \frac{20}{100} = 600$

Atún 50g $\rightarrow 1000 \rightarrow 3$ por 3000 \rightarrow aplicar 30% $\rightarrow 3000 \cdot \frac{30}{100} = 900$

$\rightarrow 3000 - 600 = 2400$

$\rightarrow 3000 - 900 = 2100$

Ahora en 2 latas de 100g hay 4 veces 50g $\rightarrow 2400 \div 4 = 600$

en 3 latas de 50g hay 3 veces 50g $\rightarrow 2100 \div 3 = 700$

Al igualar ambos productos, notamos que por cada 50g sale más económico comprar la promoción de 2 latas de 100g.

Ilustración 4. Problema ambiguo. No significativo (PF4)

Los enunciados no significativos en esta segunda parte de la consigna lo fueron porque los PF mantuvieron la ambigüedad del problema inicial, o bien al modificar el requerimiento para aumentar el nivel de complejidad, no precisaron de manera clara lo que el resolutor debe determinar o cuál es la relación de proporcionalidad implicada (Ilustración 4). Por otro lado, cuando mantienen la significatividad de la situación, frecuentemente disminuyen la complejidad del problema; usualmente mantienen una estructura similar al anterior y realizan una variación cuantitativa de la información para proceder a cálculos rutinarios, convirtiéndolo en uno de reproducción.

4.2. Problemas de proporcionalidad en contexto aritmético, geométrico y probabilístico

En la segunda tarea, los PF debían en primer lugar crear un problema para cada contexto: aritmético, geométrico y probabilístico. En este caso, realizaron la tarea 10 participantes (9 de ellos los mismos que realizan la tarea 1); cada PF creó los tres enunciados, excepto uno que no propuso en el contexto probabilístico. Como se aprecia en la Tabla 2, la mayor frecuencia de problemas pertinentes se dio en el contexto aritmético (Ilustración 5), de los cuales tres son de proporcionalidad inversa. La mayoría de los problemas no significativos en los tres contextos, lo fueron por presentar ambigüedades en su enunciado. Aquellos que fueron poco pertinentes responden al contexto indicado, pero no requieren del razonamiento proporcional en su resolución.

Tabla 2. Grado de pertinencia de los problemas creados por los PF, según el contexto (n=29)

Contexto	No significativo	Significativo no pertinente	Significativo poco pertinente	Pertinente	Total
Aritmético	3	1	0	6	10
Geométrico	3	0	2	5	10
Probabilístico	5	0	3	1	9
Total	11	1	5	12	29

Los seis problemas en el contexto aritmético pertinentes son de valor faltante, uno de proporcionalidad inversa (cantidad de obreros y tiempo en acabar una obra) y cinco de proporcionalidad directa. Estos implican situaciones de compra o venta de artículos (Ilustración 5), los litros de gasolina que consume un auto por kilómetros recorridos, o el tiempo que dura una acción (lectura de un libro, reproducción de bacterias). Si bien uno de los factores esenciales para que un problema involucre la proporcionalidad es la condición de regularidad que permite calcular la razón unitaria, en tres de los enunciados en este contexto (no significativos), los PF dan por hecha esta condición, sin hacerla explícita en su enunciado o en la solución.

En la Ilustración (en pág. siguiente) 5 se muestra un problema pertinente en el contexto aritmético. En el problema creado por PF2 se debe calcular la parte a partir del todo y el porcentaje (por complemento a 100 del descuento establecido).

En el contexto geométrico, siete problemas fueron significativos (los restantes presentaron ambigüedad en el enunciado), de los que cinco fueron además pertinentes (los otros dos no requerían el uso del razonamiento proporcional, ambos implicaban cálculo de área). En tres de los problemas pertinentes la proporcionalidad aparece involucrada mediante la semejanza de

triángulos (Ilustración 6). En concreto se pide la ampliación de un triángulo rectángulo a una escala diferente o el cálculo del área de un triángulo a partir de las proporciones de los segmentos de dos triángulos rectángulos que comparten un ángulo agudo. De los otros dos problemas pertinentes, uno requiere analizar si la variación de la base o la altura de un rectángulo (al doble o la mitad) afecta de igual forma su área (PF2); el otro lleva a calcular el 10% del volumen de un cilindro (calcular la parte a partir del todo).

Ana quiere comprar un reloj inteligente a su papá como regalo del día del padre. Para esto, ha estado buscando varias opciones y encontró una tienda en la cual todos los relojes inteligentes tienen un descuento del 33%. Ella encontró uno cuyo precio original es \$136000. ¿Cuál es el precio del reloj una vez aplicado el descuento?

-Precio original: 136000 (responde al 100%)

-Precio con descuento: Hay que determinar el 77% de 136000.

Otra forma, $136000 \cdot 0,77 = 104720$

R/ El precio del reloj con el descuento aplicado es de \$104720

$$\frac{136000}{100} = \frac{x}{77}$$

$$\Leftrightarrow x = 104720$$

Ilustración 5. Problema pertinente en contexto aritmético. Valor faltante. Porcentaje (PF2)

Luis notó que en el patio de su casa hay dos árboles alineados, cuyas sombras se proyectan y coinciden en el mismo punto a una cierta hora en un día soleado. Él procedió a marcar el punto y realizar algunas mediciones.

-El árbol pequeño mide 1,25m y su sombra se proyecta 3m hacia la izquierda del árbol.

-El árbol más grande no lo pudo medir pues es más alto que él, pero midió que su sombra se proyecta 9m hacia la izquierda del árbol.

A partir de esta situación realice un diagrama que represente la situación.

¿Es posible calcular la altura del árbol sin tener que medirlo? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo le explicaría a Luis cómo calcular la altura del segundo árbol? Si la respuesta es negativa, ¿qué afirmación le hace falta a Luis para poder realizar el cálculo?

Ilustración 6. Problema pertinente en el contexto geométrico. Semejanza de triángulos (PF7)

Los PF tuvieron más dificultad en la creación de problemas en el contexto probabilístico. Uno no creó ningún problema en este contexto, cinco propusieron enunciados no significativos pues no se podían responder con la información facilitada o era ambigua (“Si la probabilidad de ganar una ronda de bingo es ¿Cuál sería la probabilidad de ganar si se juega 3 rondas?”, PF10) y tres crearon un problema significativo, pero no pertinente pues no requerían del razonamiento proporcional. El único problema pertinente en este contexto responde a un problema de proporcionalidad directa de valor faltante, relaciona el porcentaje con la probabilidad de sacar una carta de un mazo (PF5, Ilustración 7, en pág. siguiente).

En general, los PF no tuvieron dificultades para resolver los problemas creados (salvo dos de comparación de razones en el contexto geométrico). Después los PF debían indicar los objetos y procesos matemáticos implicados en su solución y el grado de complejidad asociado. De acuerdo con la Tabla 3, el grado de complejidad es adecuado en siete de los 12 problemas pertinentes.

En la escuela, se encuentran organizando una feria y a Lucy le corresponde organizar uno de los juegos. Ella quiere hacer uno en el que se tenga un mazo de cartas de colores y las personas deban elegir solamente una, de tal forma que, si sacan una roja, entonces ganan el juego, pero si sacan una de otro color, pierden (tienen solo un intento y todas las cartas son del mismo material). Su maestra le dice que, para poder obtener ganancias, el juego debe tener una probabilidad de gane del 20%. Si Lucy quiere colocar 7 cartas de cada color, ¿cuántos colores más necesita para pintar todo el mazo? (Nota: el color es visible en una de las caras de la carta)

Si tienen 7 cartas rojas (casos favorables):

$$\frac{7}{x} = \frac{20}{100}$$

cantidad total de cartas ↕ probabilidad del 20%

⇒ $x = 35$ (en total se tienen 35 cartas)

Como quiere colorear 7 cartas de cada color, necesita 5 colores, uno de ellos es el rojo, entonces necesita 4 colores más.

Ilustración 7. Problema pertinente en el contexto probabilístico (PF5)

Tabla 3. Relación entre el grado de complejidad y el contexto de los problemas pertinentes (n=12)

		Contexto			Total
		Aritmético	Geométrico	Probabilístico	
Grado de complejidad	Correcto	4	3	0	7
	Incorrecto	2	2	1	5
Total		6	5	1	12

En general, los PF identifican mejor el nivel de reproducción (fundamentalmente en el contexto aritmético) que el de conexión y reflexión en los problemas que ellos mismos crean. Para los PF un problema es de conexión si su solución involucra dos áreas o dos entornos matemáticos. Por ejemplo, PF2 asigna correctamente el nivel de conexión a su problema en el contexto geométrico justificando que este “involucra conocimientos de la geometría y la aritmética” (consiste en determinar si la variación de la base o la altura de un rectángulo afecta proporcionalmente su área). Como sucede en Burgos y Chaverri (2022), cuando los PF identifican de manera incorrecta el nivel de reflexión en ambas tareas se debe a que se basan únicamente en la solicitud de la explicación de la respuesta y no en las demás características que caracterizan a una tarea en este nivel.

Al igual que los maestros en formación (Burgos et al., 2018; Burgos y Chaverri, 2022; Mallart et al., 2016), los PF tienen dificultades para identificar los objetos matemáticos que intervienen o surgen de la resolución de sus propios problemas de proporcionalidad. Esto es especialmente notorio en las proposiciones y los argumentos, que se identifican de forma incorrecta en su mayoría. Los objetos identificados con mayor éxito por los PF en los problemas pertinentes son los lenguajes (fundamentalmente, el natural y el numérico en el contexto aritmético; numérico y

simbólico en el geométrico; el natural en el contexto probabilístico) y los procedimientos (principalmente regla de tres y operaciones aritméticas). La proporcionalidad aparece como el concepto reconocido con mayor frecuencia en los problemas pertinentes en el contexto aritmético. Esto no es así en los otros contextos; de hecho, en el contexto geométrico aparece solo en dos ocasiones (al igual que “triángulos semejantes”) y en el problema pertinente del contexto probabilístico no se identifica como concepto. Aunque algunos no señalan “proporcionalidad” como un concepto asociado a sus problemas, suelen utilizarlo para describir otros objetos (como en proposiciones, procedimientos o procesos). Como sucede en estudios con maestros en formación (Burgos et al., 2018; Burgos y Chaverri, 2022; Burgos y Godino, 2020) los PF consideran la regla de tres como un concepto o como un método para resolver el problema que crean. Por otra parte, los procesos matemáticos que identificaron con mayor frecuencia los PF en la resolución de sus problemas pertinentes son: algoritmización y argumentación, en el contexto aritmético; algoritmización, argumentación y comunicación (este último vinculado a la forma de expresión: lenguaje y tipos de representación), en el contexto geométrico, y argumentación en el contexto probabilístico. A pesar de ser una identificación limitada, estos procesos fueron reconocidos de manera correcta. Sin embargo, la mayoría de los PF que identificaron de mejor manera los procesos implicados en sus problemas pertinentes fallaron en la identificación del nivel de complejidad.

4.3. Variación de un problema para gestionar dificultades potenciales en la resolución por estudiantes

Siete participantes realizaron esta última tarea durante la quinta sesión formativa. Todos los PF resolvieron el problema base mediante lo que consideran como la “regla de tres inversa”: realizar una multiplicación “horizontal” entre cantidades de distintas magnitudes (ver Ilustración 11). Al igual que ocurría en los problemas creados en situaciones de proporcionalidad directa (evidenciado también en el contexto aritmético en Burgos y Chaverri, 2023), los PF no reflexionaron sobre las condiciones necesarias para identificar una situación de proporcionalidad inversa. De hecho, solo PF5 consideró la condición de regularidad (durante el tiempo de trabajo todos los obreros trabajan a igual velocidad) en la resolución (Ilustración 8). A pesar de esto, cinco de los participantes hicieron explícita esta condición (Ilustración 9) en la variación propuesta del problema (todos pertinentes). En los dos problemas no pertinentes creados por variación no se refiere la condición de regularidad.

Todos los(as) participantes señalaron dificultades de tipo situacional en el problema, en relación con a) considerar el problema como una situación de proporcionalidad directa y no inversa, b) identificar una cantidad incorrecta de días para establecer la relación (considerar los 4 días como el tiempo a terminar la obra en lugar de 20). Ningún participante identificó dificultades conceptuales y solamente PF5 apreció como potencial dificultad en el enunciado la carencia explícita de la condición de regularidad (Ilustración 8). Las dificultades de tipo procedimental, apreciadas por seis PF, se asociaron principalmente a: a) cometer errores en los cálculos aritméticos (PF5, PF7, PF8) y b) recurrir a procedimientos propios de una comparación de razones de proporcionalidad directa en lugar de inversa (PF5, PF6, PF10). Por ejemplo, PF6 indica “El estudiante podría plantear por error la relación al revés (como en proporcionalidad directa). Ninguno de los participantes señaló dificultades argumentativas.

Resolución. Note que, para durar más días, si todos los trabajadores aportan la misma cantidad de trabajo, se necesitan más trabajadores.

Se tiene:

# obreros	días
150	24
x	20

La constante de proporcionalidad corresponde a $150 \cdot 24 = 3600$, entonces se tiene que

$$x = \frac{3600}{20} = 180.$$

R/ Se necesitan 30 más.

Dificultades

1. No identificar que se tiene un ejemplo de proporcionalidad inversa.
2. Despejar el valor de "x" aplicando regla de 3, aunque se identificó que era proporcionalidad inversa.
3. Responder a la pregunta con el valor de "x" encontrado, que no es lo que le preguntan.
4. Errores aritméticos.
5. No identificar que necesita terminar la obra en 20 días.
6. Hace falta indicar lo de la cantidad de trabajo por persona.

Ilustración 8. Resolución y dificultades identificadas en el problema inicial (PF5)

Como se muestra en la Ilustración 8, PF5 identifica diferentes tipos de dificultades situacionales (1, 3 y 5) y procedimentales (2, 4 y 6). PF5 señala la necesidad de reconocer que todos los obreros "aportan la misma cantidad de trabajo" y dado que aparece explícitamente en el enunciado lo considera como una de las dificultades que pueden encontrar los estudiantes.

Después de resolver el problema y de reconocer las dificultades que los(as) alumnos(as) pueden encontrar en su solución, los PF deben variar el problema para facilitar su comprensión y ayudar a superar las dificultades. PF5 y PF9 señalan a cuáles de las dificultades atienden con algunas de las variaciones realizadas, sin explicar cómo las resuelven o "evitan" ("se agregan algunas preguntas para evitar las dificultades 1 y 3", PF5). Por otro lado, PF6, PF7 y PF10 indican qué elementos del problema modificaron sin precisar qué dificultades atienden con cada cambio. PF8, PF9 y PF11 sí establecen qué esperan lograr con la variación de algunos componentes del problema, aunque sus descripciones no sean precisas. Por ejemplo, PF9 modifica la información, "para terminar la obra en 30 días se requieren 188 obreros, pero pretenden terminarla 1 semana antes", y reemplaza el requerimiento por la pregunta "¿es posible hacerlo con la misma cantidad de obreros?". Señala que "aunque el nuevo requerimiento es un poco más amplio permite que el estudiantado explore más lo que plantea el problema y permite ver si realmente hay comprensión del concepto de proporcionalidad inversa".

Los elementos que varían los PF en la situación de proporcionalidad inversa son la información y el requerimiento, generalmente de forma simultánea, manteniendo una estructura similar al problema dado. La razón de esto puede ser que la variación del requerimiento sin modificar la información (o viceversa) representa mayor dificultad para los participantes (Burgos y Chaverri, 2023). Como se muestra en la Ilustración 9, la modificación de la información consiste principalmente en añadir la condición de regularidad (todos los obreros realizan la misma cantidad de trabajo). Solo en tres casos se realiza una variación cuantitativa (cantidad de obreros y de días), aumentando las cantidades de obreros y días que emplean en acabar la obra con la intención de evitar la dificultad de "no identificar que se necesita terminar la obra en 20 días" (PF5).

Para la construcción de un edificio se contratan 150 obreros. Se espera que terminen la obra en 24 días. Si antes de comenzar, se le solicita a la empresa de construcción que termine la obra 4 días antes de lo planeado, ¿deberían contratar más obreros o menos? ¿Cuántos? ¿Cuántos trabajan en total? (Suponga que todos los obreros realizan el mismo trabajo).

No varié contexto, requerimientos, ni entorno matemático. Tal vez solo aclaré la información. La verdad no creo que sea “necesaria” otra variación para mejorar la comprensión.

Otra forma de resolverlo

$$\begin{aligned} 150 \cdot 24 &= (150 + x) \cdot 20 \\ \frac{360}{20} &= 150 + x \\ 180 - 150 &= x \\ 30 &= x \end{aligned}$$

Ilustración 9. Problema pertinente. Variación de la información (PF6)

La variación del requerimiento implica agregar una o más preguntas. Estas persiguen solicitar además de la cantidad de obreros que se deben contratar o despedir, la cantidad total que trabajarán en la obra una vez realizada esa modificación (Ilustración 9), o bien motivar un primer análisis intuitivo de la situación que facilite la respuesta a las preguntas del problema base (por ejemplo: “¿Qué pasaría con el tiempo de entrega de la obra si el capataz contrata más obreros?”, PF7) y orientar el uso de la proporcionalidad inversa (“¿Cuál relación identifica entre el tiempo de entrega de la obra y la cantidad de obreros?”, PF7; “¿Qué ocurre si se aumenta la cantidad de días?”, PF8).

5. CONCLUSIONES

La invención de problemas con fines didácticos es un potente recurso para desarrollar de manera articulada conocimientos y competencias didáctico-matemáticos de docentes de matemáticas (Burgos y Chaverri, 2022; Mallart et al., 2018).

Con este interés, en este artículo se ha informado sobre el diseño, la implementación y análisis de una intervención con PF costarricenses centrada en la creación de problemas de proporcionalidad de forma libre o estructurada, para responder a finalidades didácticas específicas. Los resultados descritos contribuyen, por un lado, a comprender las dificultades que presentan los PF en la creación de problemas de proporcionalidad y, por otro, a diagnosticar carencias en sus conocimientos didáctico-matemáticos sobre razonamiento proporcional que pueden limitar dicha competencia.

Este estudio, al igual que Burgos y Chaverri (2022) (quienes solicitan la creación de problemas a partir de una situación dada), muestra las limitaciones de los PF para crear un problema de proporcionalidad con un grado de complejidad solicitado (Tarea 1), o bien, identificar el nivel de complejidad al que responde su propio problema. Consideran suficiente añadir “justifique su respuesta” para que un problema pase del nivel de conexión a nivel de reflexión sin tener en

cuenta los objetos y procesos matemáticos necesarios para resolver sus propios problemas. Los PF crean generalmente problemas pertinentes dentro del nivel más básico de complejidad, pero no es así cuando aumentan su demanda, algo que también se observa en futuros maestros de primaria (Burgos y Chaverri, 2022).

Aunque los PF logran crear problemas de significativos en los diferentes contextos (Tarea 2), tienen dificultades para involucrar el entorno matemático de la proporcionalidad, fundamentalmente cuando el contexto no es el aritmético. Así, se observa que los PF lograron mayor éxito en el caso aritmético, quizá por ser mientras que, en el contexto probabilístico, la mayoría de los problemas creados fueron no pertinentes. Mientras que el significado aritmético de la proporcionalidad es el más consolidado en los diferentes niveles escolares (Ben-Chaim et al., 2012; Burgos y Chaverri, 2022; Lamon, 2007), se reconoce un conocimiento deficiente de cómo aparece implicado el razonamiento proporcional en la resolución de problemas en contextos como el probabilístico o el geométrico (Batanero et al., 2015; Copur-Gencturk et al., 2023).

La creación de problemas en un determinado contexto y el análisis de la identificación de los objetos y procesos nos ha permitido identificar un conocimiento didáctico-matemático sesgado del razonamiento proporcional que para los PF esencialmente se reduce a la utilización de la regla de tres (como ocurriera con maestros en formación, Burgos y Chaverri, 2023; Burgos y Godino, 2020). Además, se observa un mayor porcentaje de problemas con cierto grado de pertinencia cuando los crean de forma libre (en distintos contextos), resultado que difiere con los de Burgos y Chaverri (2023), Şengül y Katranci (2015), Bayazit y Kirnap-Donmez (2017) donde se observaba un mayor éxito en la creación por variación. Los PF identifican correctamente el grado de complejidad en el contexto aritmético, quizás por ser problemas del nivel de reproducción.

Los PF deben tener en cuenta las dificultades potenciales de sus estudiantes cuando seleccionen, diseñen o modifiquen secuencias didácticas, en particular, cuando creen o modifiquen problemas, argumentando sus decisiones didácticas (Burgos y Chaverri, 2022; Burgos y Godino, 2020). En este trabajo se observa, en línea con Burgos y Chaverri (2022), mientras que los PF identifican potenciales dificultades que tienen que ver con la propia situación (información, requerimiento) o con los procedimientos necesarios en su resolución, no reflexionan más allá en otros objetos (proposiciones, argumentos) que forman parte del entorno matemático del problema. Esto podría estar relacionado con las limitaciones para identificar objetos en la resolución de problemas, en particular, con un conocimiento deficiente de las propiedades de la relación de proporcionalidad (ignorar la condición de regularidad) y qué constituye un argumento sólido en estas situaciones (Balderas et al., 2014; Burgos y Chaverri, 2022). Por tanto, es necesario reforzar los conocimientos de los PF sobre organización y mejora de tareas para permitirles hacer frente a situaciones reales de clase (Godino et al., 2017).

Supply et al. (2023) mencionan que el contexto influye de manera determinante en las dificultades y la capacidad de los(as) niños(as) para razonar de manera proporcional. Por este motivo, trabajar diferentes contextos, en particular el geométrico y el probabilístico, puede ayudar a desarrollar flexibilidad de estrategias en la resolución de problemas que implican razonamiento proporcional que permitan expandirse, sin limitarse al uso de la regla de tres. Esto supone en primer lugar la necesidad de desarrollar en los PF los conocimientos didáctico-matemáticos sobre los diferentes significados de la proporcionalidad, las configuraciones de objetos característicos

y sus relaciones (Burgos y Godino, 2020) y en segundo lugar ofrecer oportunidades a docentes en formación para que creen problemas e identifiquen cómo aparece implicado el razonamiento proporcional en estos contextos. Sería conveniente abordar en la formación docente la relación entre los objetos y procesos matemáticos en un problema de proporcionalidad (como parte del entorno matemático) y cómo determinan junto a los demás elementos del problema los distintos elementos (información, contexto, requerimiento) el grado de complejidad y las dificultades que puede presentar su solución a los estudiantes (Burgos y Chaverri, 2022). Esto se suma a la necesidad de reforzar su competencia lingüística a fin de crear problemas pertinentes, ya que las deficiencias del profesorado en formación en dicha competencia (Kar, 2016) y la complejidad lingüística que representan los problemas (Isik et al., 2011) pueden ser una de las razones para el bajo éxito en la invención de problemas matemáticos.

De acuerdo con los resultados obtenidos, para futuros diseños e implementaciones, sería necesario de manera previa a la creación de problemas, diagnosticar y reforzar los conocimientos sobre razonamiento proporcional en el contexto geométrico y probabilístico. Se considera que solicitar la creación de otros problemas después de la identificación de objetos y procesos presentes en la solución a un problema previo podría aumentar la complejidad en los enunciados y el número de problemas pertinentes. También podría ser adecuado fijar la atención en un único grado de complejidad (por ejemplo, reflexión) o un único contexto (por ejemplo, el probabilístico), buscando análisis más profundos y una información más detallada al respecto. De igual forma, se recomienda contemplar la puesta en común en otras intervenciones, algo que por limitaciones del tiempo disponible para la acción formativa no fue posible llevar a cabo. De cara a este momento de discusión, sería adecuado establecer criterios para la valoración de la pertinencia de los problemas que sirvan de guía para su corrección y mejora. El tamaño y la característica de la muestra dificulta la generalización de los resultados, por lo que es necesario ampliar el estudio tanto en amplitud (muestra de mayor tamaño), como en contexto (docentes en otras etapas y en ejercicio).

REFERENCIAS

- Balderas, R. G., Block, D. y Guerra, M. T. (2014). "Sé cómo se hace, pero no por qué": Fortalezas y debilidades de los saberes sobre la proporcionalidad de maestros de secundaria. *Educación Matemática*, 26(2), 7-32. <https://doi.org/10.24844/EM2602.01>
- Batanero, C., Gómez, E., Contreras, J. M. y Díaz, C. (2015). Conocimiento matemático de profesores de primaria en formación para la enseñanza de la probabilidad: Un estudio exploratorio. *Práxis Educativa*, 10(1), 11-34. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0001>
- Bayazit, I. y Kirnap-Donmez, S. M. (2017). Prospective teachers' proficiencies at problem posing in the context of proportional reasoning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 130-160. <https://bit.ly/49fgWtO>
- Ben-Chaim, D., Keret, Y. e Ilany, B. S. (2012). *Ratio and proportion: Research and teaching in mathematics teachers' education*. Sense Publisher. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-784-4>
- Bryant, P. y Nunes, T. (2012). *Children's understanding of probability: A literature review* (full report). The Nuffield Foundation. <https://bit.ly/4bxPKbl>

- Bufo, A., Llinares, S., Fernández, C., Coles, A. y Brown, L. (2020). Pre-service teachers' knowledge of the unitizing process in recognizing students' reasoning to propose teaching decisions. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1777333>
- Bufo, A. y Fernández, C. (2014). Conocimiento de matemáticas especializado de los estudiantes para maestro de primaria en relación al razonamiento proporcional. *BOLEMA*, 28(48), 21-41. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n48a02>
- Burgos, M., Beltrán-Pellicer, P., Giacomone, B. y Godino, J. D. (2018). Conocimientos y competencia de futuros profesores de matemáticas en tareas de proporcionalidad. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844182013>
- Burgos, M. y Chaverri, J. (2022). Knowledge and Competencies of Prospective Teachers for the Creation of Proportionality Problems. *Acta Scientiae*, 24(6), 270-306. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7061>
- Burgos, M. y Chaverri, J. (2023). Creación de problemas de proporcionalidad en la formación de docentes de primaria. *Uniciencia*, 33(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ru.37-1.14>
- Burgos, M. y Godino, J. D. (2020). Prospective primary school teachers' competence for analysing the difficulties in solving proportionality problem. *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00344-9>
- Burgos, M. y Godino J. D. (2022). Assessing the Epistemic Analysis Competence of Prospective Primary School Teachers on Proportionality Tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20, 367-389. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10143-0>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). Research methods in education (8va ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Copur-Gencturk, Y., Baek, C. y Doleck, T. (2023) Closer Look at Teachers' Proportional Reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, 113-129. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10249-7>
- Ellerton, N. F. (2013). Engaging pre-service middle-school teacher-education students in mathematical problem posing: development of an active learning framework. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 87-101. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9449-z>
- Fernández, M. y Carrillo, J. (2020). Un acercamiento a la forma en que los estudiantes de primaria formulan problemas. *Revista de Educação Matemática*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id257>
- Godino, J. D., Beltrán-Pellicer, P., Burgos, M. y Giacomone, B. (2017). Significados pragmáticos y configuraciones ontosemióticas en el estudio de la proporcionalidad. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone y M. M. López-Martín (Eds.), *Actas del Segundo CIVEOS*. <https://bit.ly/49jmDak>
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1>
- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C. y Font, V. (2017). Enfoque Ontosemiótico de los Conocimientos y Competencias del Profesor de Matemáticas. *Bolema*, 31(57), 90-113. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>

- Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M. y Lurduy, O. (2009). Sistemas de prácticas y configuraciones de objetos y procesos como herramientas para el análisis semiótico en educación matemática. *XIII Simposio de la SEIEM*. <https://bit.ly/42F0voj>
- Grundmeier, T. A. (2015). Developing the Problem-Posing Abilities of Prospective Elementary and Middle School Teachers. En F.M. Singer et al. (Eds.), *Mathematical Problem Posing, Research in Mathematics Education* (pp. 411-431). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6258-3_20
- Isik, A., Isik, C. y Kar, T. (2011). Analysis of the problems related to verbal and visual representations posed by pre-service mathematics teachers. *Pamukkale University Journal of Education*, 30(1), 39-49. <https://bit.ly/49b9eB2>
- Kar, T. (2016). Prospective middle school mathematics teachers' knowledge of linear graphs in context of problem-posing. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 643-658. <https://bit.ly/3SU382b>
- Kılıç, Ç. (2017). A new problem-posing approach based on problem-solving strategy: Analyzing pre-service primary school teachers' performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 771-789. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0017>
- Koichu, B. y Kontorovich, I. (2013). Dissecting success stories on mathematical problem posing: A case of the Billiard Task. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 71-86. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9431-9>
- Lamon, S. (2007). Rational number and proportional reasoning. Toward a theoretical framework for research. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629-667). Information Age Pub Inc. <https://bit.ly/4bCZYad>
- Leavy, A. y Hourigan, M. (2020). Posing mathematically worthwhile problems: developing the problem-posing skills of prospective teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, 341-361. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09425-w>
- Llinares, S. (2003). Fracciones, decimales y razón. Desde la relación parte-todo al razonamiento proporcional. En M. C. Chamorro (Coord.), *Didáctica de las matemáticas para Primaria* (pp.187-220). Pearson Prentice Hall. <https://bit.ly/3HZsclY>
- Malaspina, U. (2016). Creación de problemas: sus potencialidades en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. En A. Ruiz (Ed.), *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática* (pp. 321-331). Universidad de Costa Rica. <https://bit.ly/3UyYLLa>
- Malaspina, U. y Vallejo, E. (2014). Creación de problemas en la docencia e investigación. En U. Malaspina (Ed.), *Reflexiones y Propuestas en Educación Matemática* (pp.7-54). Editorial Moshera S.R.L. <https://bit.ly/48aaW4g>
- Malaspina, U., Torres, C. y Rubio, N. (2019). How to stimulate in-service teachers' didactic analysis competence by means of problem posing. En P. Liljedahl, y L. Santos-Trigo (Eds.), *Mathematical Problem Solving* (pp.133-151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10472-6_7
- Mallart, A., Font, V. y Diez, J. (2018). Case Study on Mathematics Pre-service Teachers' Difficulties in Problem Posing. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1465-1481. <https://doi.org/10.29333/ejmste/83682>
- Mallart, A., Font, V. y Malaspina, U. (2016). Reflexión sobre el significado de qué es un buen problema de en la formación inicial de maestros. *Perfiles educativos*, 38(152), 14-30. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2016.152.57585>

- Martínez-Juste, S. (2022). *Diseño, implementación y análisis de una propuesta didáctica para la proporcionalidad en el primer ciclo de secundaria* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52863>
- Martínez-Juste, S., Oller-Marcén, A. M., Muñoz-Escolano, J. M. y Beltrán-Pellicer, P. (2022). Sobre la regla de tres y la proporcionalidad aritmética. *La Gaceta de la RSME*, 25(2), 353-371. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8857170>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2012). *Programas de estudio de Matemáticas*. San José, Costa Rica. <https://bit.ly/4bANz6D>
- National Council Teacher Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston.
- Norton, S. J. (2005). The construction of proportional reasoning. En H. L. Chick y J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.17-24). Melbourne, Australia: PME. <https://bit.ly/4bxIzzR>
- OECD (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. <https://doi.org/10.1787/9789264065963-es>
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Pelczer, I. y Gamboa, F. (2009). Problem posing: Comparison between experts and novices. En M. Tzekaki, M. Kaldrimidou, y H. Sakonidis (Eds.), *Proceedings of the 33th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.353-360). International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Piñeiro, J. L., Castro-Rodríguez, E. y Castro, E. (2019). Componentes de conocimiento del profesor para la enseñanza de la resolución de problemas en educación primaria. *PNA* 13(2), 104-129. <https://doi.org/10.30827/pna.v13i2.7876>
- Santillana (2014). *Matemática 7*. Costa Rica. Santillana.
- Şengül, S. y Katranci, Y. (2015). The analysis of the problems posed by prospective mathematics teachers about 'ratio and proportion' subject. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174, 1364-1370. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.760>
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28. <https://www.jstor.org/stable/40248099?origin=JSTOR-pdf>
- Singer, F. y Voica, C. (2013). A problem-solving conceptual framework and its implications in designing problem-posing tasks. *Educational studies in mathematics*, 83(1), 9-26. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9422-x>
- Supply, A. S., Vanluydt, E., Van Dooren, W. y Onghena, P. (2023). Out of proportion or out of context? Comparing 8- to 9-year-olds' proportional reasoning abilities across fair-sharing, mixtures, and probability contexts. *Educ. Stud. Math.* 113, 371-388. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10212-5>
- Tichá, M. y Hošpesová, A. (2013). Developing teachers' subject didactic competence through problem posing. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 133-143. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9455-1>
- Weiland, T., Orrill, C.H., Nagar, G.G., Brown, R. y Burke, J. (2020). Framing a robust understanding of proportional reasoning for teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(2), 179-202. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09453-0>

La repetición de curso en la Educación Secundaria Obligatoria

Grade Retention in Compulsory Secondary Education

Lidia Ana Pérez Sánchez*

Recibido: 14 de marzo de 2024 Aceptado: 30 de mayo de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Pérez Sánchez, L. A. (2025). La repetición de curso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 183-202. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19393>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19393>

RESUMEN

La repetición de curso es una práctica educativa que se observa con frecuencia en los centros educativos de España, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Ante la aceptación de esta práctica, surge el interés por conocer qué implica este proceso en la vida de un discente. Para ello, se ha realizado un estudio de casos a través de entrevistas a un grupo de estudiantes que compartieron el mismo centro. A su vez, se tendrán en cuenta otras opiniones de discentes del mismo centro que también han repetido a partir de un cuestionario cualitativo que permitirá profundizar en las temáticas construidas. Tras llevar a cabo ambas técnicas, se produce el proceso de categorización, mostrando como resultados tres conceptos clave: cercanía, etiquetaje y motivación. Las tres palabras ayudan a comprender la situación de las personas que han formado parte de este estudio, sintiendo el rechazo de su entorno en diversas situaciones que les hace configurarse a través del concepto de «repetidor», cuya mirada por parte de la sociedad es negativa. Este rechazo deriva en una falta de motivación que acompaña al estudiante a lo largo de su vida. Finalmente, se realizará la discusión en relación con los objetivos planteados, divididos en cuatro bloques: el porqué de la repetición, la influencia de los agentes educativos, la importancia del entorno familiar y el impacto de la repetición en el futuro.

Palabras clave: repetición; Educación Secundaria Obligatoria; rendimiento académico

ABSTRACT

Grade repetition is an educational practice commonly observed in schools in Spain, especially in Compulsory Secondary Education. Given the acceptance of this practice, there is a growing interest in understanding what this process means for a student's life. To explore this, a case study was conducted through interviews with a group of students who shared the same school. Additionally, the opinions of other students from the same school who also repeated a grade were considered through a qualitative questionnaire that allowed for a deeper exploration of the topics discussed. After employing both techniques, the categorization process took place, revealing three key concepts: proximity, labeling and motivation. These three words help to understand the situation of those who participated in this study, feeling rejected by their surroundings in various situations, which leads them to be defined by the label of "repeaters", a term that society views negatively. This rejection results in a lack of motivation that accompanies the student throughout their life. Finally, the discussion will address the objectives set out, divided into four sections: the reasons for grade retention, the influence of educational agents, the importance of the family environment and the impact of repetition on the future.

Keywords: grade repetition; Secondary School; academic performance



*Lidia Ana Pérez Sánchez [0000-0001-7358-6522](https://orcid.org/0000-0001-7358-6522)

Universidad de León (España)

lidia19ana@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata el tema de la repetición de curso durante la Educación Secundaria Obligatoria. Se pretende indagar acerca de los antecedentes que llevaron a un grupo de cuatro adolescentes que compartieron el mismo centro educativo a repetir curso. A su vez, conocer cómo fue su trayectoria durante esta etapa educativa con el fin de identificar factores de riesgo o medidas que se llevaron a cabo. Finalmente, descubrir cómo han construido su futuro, las decisiones que han tomado y el punto en el que se encuentran tras repetir, viendo si ha influido esta medida educativa en su futuro.

Para poder analizar toda la información, se planteará un estudio de caso donde los informantes serán cuatro jóvenes de entre 20 y 21 años, dos chicas y dos chicos, que han estudiado en el mismo centro educativo durante la Educación Secundaria Obligatoria y cuyas vidas se cruzaron en diversos momentos de su trayectoria académica. El instrumento que se utilizará para conocer sus historias será la entrevista semiestructurada. Tras el análisis de la información obtenida a través de dichas entrevistas, se empleará a su vez el cuestionario con preguntas abiertas a 25 jóvenes del mismo centro educativo del grupo entrevistado que han vivido una repetición y que ayudarán a indagar en los temas que las entrevistas pongan en manifiesto. Por consiguiente, este cuestionario se construirá tras la realización de las entrevistas y la elaboración de las categorías.

Este trabajo pretende dar voz a quienes han repetido curso. Es así como esos cuatro jóvenes han mostrado parte de sus experiencias para mostrar el impacto de la repetición de curso en sus vidas. Este tema no solo afecta en el curso académico en el que se produce, sino que se traslada con el paso del tiempo al resto de realidades que conforman la vida del sujeto. A su vez, los cuestionarios responderán a una serie de temas clave que también muestran qué hay detrás de una medida educativa que se practica en España con asiduidad.

A nivel estructural, este proyecto estará dividido en cuatro que componen la investigación: marco teórico, diseño de investigación, resultados y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La repetición como práctica educativa

La repetición es una práctica educativa que consiste en que el alumnado que se encontraba en un año escolar concreto se mantenga en ese curso durante otro año consecutivo (Jackson, 1975). Su aplicación varía en función del sistema educativo, pues determinados países optan por la promoción. Estas diferencias entre la elección de una medida u otra se deben a tradiciones educativas y percepciones específicas del país, por lo que la política educativa es el factor principal de esta decisión (Goos et al., 2013). Tomando como referencia los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), España es uno de los países con mayor tasa de repetidores, por encima del 7%, junto a otros países como Bélgica y Portugal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a).

Por tanto, se afirma que la repetición es una herramienta muy utilizada en España (Choi et al., 2018) a pesar de que por ley se considera una medida a realizar como último recurso. En la actualidad, se comienza a primar la incorporación a programas de mejora del aprendizaje y del

rendimiento una vez se haya repetido con anterioridad (Boletín Oficial del Estado, 2021), con el objetivo de mejorar su avance educativo. A su vez, antes de producirse esta medida deberían tenerse en cuenta otro tipo de estrategias para prever la repetición.

En el caso de Andalucía, se mantienen las medidas generales del Estado. La decisión para la repetición la tomará el profesorado y se aplicarán otro tipo de estrategias de atención educativa que faciliten la mejora educativa del discente (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2021a). Por consiguiente, en esta nueva ley educativa se prima la promoción, aunque aún existe el debate de si verdaderamente se producirá un cambio de mentalidad respecto a esta medida.

2.2. La repetición en Educación Secundaria

La Orden de 15 de enero de 2021 (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2021b), especifica que solo se puede repetir una vez en el mismo curso académico y dos veces como máximo dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, el alumnado que promocioe al siguiente curso con asignaturas pendientes tendrá que ser evaluado y realizar las actividades que les correspondan. Con ello, se busca la atención individualizada del alumnado que lo precise para obtener el éxito académico. No obstante, el número de casos de repetición es muy elevado en comparación a otras etapas y otros países.

Andalucía, durante el curso 2019/2020, fue una de las Comunidades Autónomas con mayor tasa de alumnado repetidor de toda España (10.8%), solo igualada por Castilla-La Mancha y superada por las ciudades autónomas de Ceuta (16.2%) y Melilla (14.2%). Se supera la media española en más de un 2% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b), que ya de por sí supera los estándares del resto de países de la OCDE. Entre ese porcentaje, existen dos grandes premisas. Por un lado, los chicos repiten más que las chicas, dándose la mayor semejanza en 1.º de la ESO. Por otro lado, se produce la repetición en un porcentaje mayor en centros públicos que en centros privados, suponiendo una diferencia del doble en 1.º, 2.º y 4.º de la ESO (MEFP, 2022b).

El hecho de repetir y tener que realizar de nuevo el mismo curso académico puede derivar en abandono educativo (Valbuena et al., 2020), por lo que la promoción sería una alternativa beneficiosa (Eide y Showalter, 2001). El problema parte de que la decisión de repetir no toma en consideración, en determinadas ocasiones, las consecuencias que pueden producirse en el alumnado. En el caso de la Educación Secundaria, la repetición deriva en un decremento del éxito académico, que a su vez influye en la decisión de descuidar sus estudios (Cockx et al., 2018). También es importante resaltar que la repetición mantiene al alumnado hasta que finaliza la escolarización obligatoria, pero existen altas probabilidades de que termine sin titular (Soler et al., 2021).

Por consiguiente, la Educación Secundaria Obligatoria se convierte en una etapa educativa controversial en el tema de la repetición, pues el número de casos es preocupante si tenemos en cuenta los objetivos de la OCDE (MEFP, 2022b). En perspectivas de futuro, es un tema del que se ha tratado y se han marcado una serie de objetivos porcentuales. Se espera que en 2030, la tasa de repetición acumulada sea del 18% en menores de 15 años, un 10% en 2040 y un 5% en 2050 (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021), cifras muy alejadas

de la situación actual. Por ello, hay que generar programas de mejora educativa, una mejor formación tanto inicial como permanente del profesorado ante este tipo de contextos y aumentar la prevención en casos de alumnado vulnerable (Fernández-Alonso et al., 2022).

2.3. Predictores de la repetición de curso

Son innumerables los estudios que abarcan las razones por las que el alumnado repite. El contexto varía esos predictores. Se pone de manifiesto que el alumnado repetidor no sigue unas características concretas, sino que la situación puede ser muy diversa y el análisis que se debe configurar debería ser «multinivel» (Santos Rego et al., 2012). En general, se habla de seis explicaciones: aspiraciones educativas, nivel socioeconómico, contexto familiar, contexto escolar, género y variables específicas del propio alumnado.

El primer bloque para abordar son las aspiraciones educativas. El alumnado que tiene como objetivo cursar más del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria tiene menos probabilidades de repetir, mientras que aquel que no se ve a sí mismo estudiando en los próximos años presenta una inclinación a la repetición (Arroyo Resino et al., 2019; Santos Rego et al., 2012). Teniendo en cuenta que las expectativas del alumnado son clave para marcar su destino como repetidor o no, se considera idóneo trabajar el *autoconcepto* del discente (Rodríguez-Rodríguez, 2022). De esta manera, se conseguiría eliminar esa barrera que limita el futuro académico del alumnado.

Sobre el nivel socioeconómico, se posiciona como un predictor de menor valor en determinados estudios (Arroyo Resino et al., 2019) aunque en otros se pueda encontrar con mayor frecuencia (Choi et al., 2018), identificando la pobreza como un factor de riesgo que disminuye el rendimiento académico del discente (López-Rupérez et al., 2021). La gran distinción se produce entre las familias españolas y las migrantes. En el caso de las familias españolas, el alumnado repetidor suele provenir de familias asalariadas y con una buena situación laboral (Santos Rego et al., 2012). Por tanto, dependerá de una variable más: la *situación de migrante* (Cordero Ferrera et al., 2014) o el nacimiento en el país de residencia, que en este caso es España. Aun así, es una realidad que la mayor cantidad de repetidores se encuentran en centros públicos (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018) frente a los centros privados, por lo que la *titularidad de centro* se convierte en otro factor a destacar.

A su vez, el contexto familiar también puede convertirse en un factor de riesgo de la repetición de cursos. Uno de los aspectos que marcan la diferencia es la cantidad de *recursos culturales* a los que pueden acceder en su hogar. Cuando esos recursos son limitados, las probabilidades de la repetición son más elevadas (Arroyo Resino et al., 2019; Cordero Ferrera et al., 2014). Otro elemento destacable es el *nivel de estudios de la madre* frente a la *cualificación laboral del padre*. Si son bajos, la repetición suele darse con mayor frecuencia (Arroyo Resino et al., 2019; Carabaña, 2013). También se tiene en cuenta que un gran *número de hermanos* puede influir en producirse la repetición (Santos Rego et al., 2012), las *familias reconstruidas* pueden perjudicar en este proceso (Cordero Ferrera et al., 2014) o la propia *insatisfacción del discente con su contexto familiar* (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018).

La inadaptación dentro del contexto escolar también es un bloque importante a resaltar. Esta variable puede deberse a que sea una falta de integración con el profesorado, el resto de discentes,

el centro o las políticas educativas que se llevan a cabo (Santos Rego et al., 2012). Este factor puede tener diversos orígenes que causen una mala relación con la escuela, derivando en una falta de motivación y en un futuro fracaso escolar.

En cuanto al género, es una variable ya tratada con anterioridad. Los alumnos suelen ser más propensos a la repetición que las alumnas (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018; MEFP, 2022b) con más de 4 puntos de diferencia entre sí. Es así como, en estudios como el de Lozano Díaz (2003), se llegue a hablar de un mejor rendimiento entre las mujeres.

Finalmente, se encuentran las características del propio alumnado, relacionadas con “las dificultades de aprendizaje, la desmotivación o los problemas emocionales o de conducta” (Santos Rego et al., 2012, p. 59). La propia forma de ser del discente tiene un gran peso en su trayectoria académica, pues puede estar enfrentándose a obstáculos que le dificultan la continuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Consecuencias de la repetición de curso

Al igual que en el apartado anterior, las consecuencias de la repetición de curso pueden ser diversas y dependerán de la persona que se haya visto afectada. No obstante, existen una serie de efectos que suelen darse en mayor medida. En este caso, se hablarán de cuatro elementos clave: la no elección de iniciar estudios superiores, la construcción de un autoconcepto escolar negativo, la posibilidad de abandono escolar y, finalmente, el fracaso escolar.

La primera gran consecuencia es comenzar estudios profesionales y técnicos (Valbuena et al., 2020), como podría ser el caso de la Formación Profesional en España. Son observados como una alternativa escolar que se relaciona con el mundo laboral y que, por tanto, les permite acercarse a un futuro concreto sin tener que aferrarse al sistema educativo meramente académico.

Seguidamente, se encuentra la construcción de un autoconcepto escolar negativo (Van Canegem et al., 2021). Ciertas investigaciones relacionan esta consecuencia con la estigmatización del profesorado, creada por la jerarquización de las escuelas entre «buen alumnado» y «mal alumnado» (Rujas, 2022). Esta actitud tiene claras consecuencias: “abren o cierran posibilidades de acción, intensifican o inhiben el trabajo pedagógico con determinado alumnado y afectan a sus oportunidades y trayectorias escolares” (Rujas, 2022, p. 17). Igualmente ocurre cuando se ve rodeado de discentes menores que él (Van Canegem et al., 2021).

Otro posible efecto relacionado con el etiquetaje por parte del docente es observar al alumno repetidor como un “desvío de la norma” (Rujas, 2022, p. 13). Percibirles a través de esos conceptos puede derivar en la construcción de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que se adelanta el abandono escolar. A su vez, el abandono escolar es un factor de riesgo que se vincula con el fracaso escolar (Soler et al., 2021). Por consiguiente, es importante trabajar la incorporación del alumnado tras producirse la repetición.

2.5. El papel de la escuela

Una primera medida que se abarca en diversos estudios es el desarrollo de estrategias que permitan una mejor comunicación y cooperación con todos los agentes educativos y las propias familias (Álvarez-Álvarez y González-Tapia, 2022; Álvarez Blanco y Martínez González, 2005; Cerezo Ramírez y Méndez Mateo, 2018; Luna Ariza, 2018). Con ello se pretende que los centros abran sus puertas a todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha demostrado que cuando los centros educativos y el propio profesorado se muestran abiertos a dialogar con las familias, estas se han mostrado satisfechas y los resultados del alumnado han sido más favorables que en el caso de quienes no pueden participar (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005).

Este diálogo en conjunto facilita un aspecto clave: la detección temprana de conductas de riesgo. Se considera fundamental que los centros realicen evaluaciones, destacando la evaluación inicial (González-Tapia y Álvarez-Álvarez, 2022), para que así se pueda prevenir la repetición al conocer cuáles son las causas de la situación individual del discente (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018).

De esta medida, surgen otros dos elementos esenciales. El primero de ellos es el refuerzo educativo. Se resalta que se produzca fuera del horario lectivo (González-Tapia y Álvarez-Álvarez, 2022), pero es cierto que puede ser complejo ya que no siempre se puede acceder a ello. Sin embargo, la propia escuela puede dotar de ese refuerzo a través de una personalización de la enseñanza (Luna Ariza, 2018). El segundo elemento es la flexibilidad del currículum. Cada contexto es diverso, por lo que es importante que sean los agentes educativos involucrados quienes decidan cómo adquirir esos aprendizajes teniendo en cuenta las necesidades del alumnado. Es esencial que sientan que la Educación que reciben tiene una relación con sus vidas, por lo que hay que tomar en consideración cómo afecta el aprendizaje a su motivación y autoconcepto, aspectos que se ven dañados en el alumnado con probabilidades de repetir (Luna Ariza, 2018).

Con estas estrategias, se verán aumentadas las expectativas académicas (González-Tapia y Álvarez-Álvarez, 2022). Esa mejora facilitará tener objetivos futuros, que le ayudará a querer ser partícipe en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando no tienen sueños es complejo que se involucren porque no le ven un sentido a la escuela. Es básico que los centros educativos tengan alternativas para que no se produzca la repetición y un futuro fracaso escolar.

2.6. El rol de las familias

Las familias son consideradas los primeros agentes de socialización con los que convive una persona. Conforman parte del contexto del discente, por lo que influyen en la construcción de sus propias experiencias. Sus voces son igual de relevantes en este tipo de ocasiones donde se presenta la repetición como una posibilidad en la vida del discente.

Por tanto, una de las medidas clave es que exista una cohesión entre familia y escuela para mejorar el rendimiento en la escuela (Lozano Díaz, 2003; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Pérez-Díaz et al., 2009; Suárez Fernández et al., 2011). Sin embargo, es importante resaltar que no deben tomar el rol del profesorado (Suárez Fernández et al., 2011). Hay que saber diferenciar

entre los objetivos que tiene cada agente y saber realmente abarcarlos. Para ello, es esencial que familias y profesorado conversen entre sí.

El tener esa relación desde un inicio puede facilitar el uso de las mismas técnicas y estrategias con el alumnado que permitan el verdadero aprendizaje (Suárez Fernández et al., 2011). Cuando ambos contextos se separan, comienzan a hacer uso de medidas totalmente diferentes que generan un caos en la vida del discente. De este modo, no se produce un aprendizaje significativo, sino que deben aprender a ser de manera diversa en un lugar y en otro. Con ello no estamos consiguiendo un avance, sino que el alumnado vea discrepancias entre casa y escuela, lo que no erradica el verdadero problema.

Finalmente, es importante que las familias creen hábitos responsables desde una temprana edad (Pérez-Díaz et al., 2009) para que de este modo se le dé importancia al tiempo que se le dedica a la escuela. “Supervisar y ayudar con la tarea por parte de los padres debería ser beneficioso para los estudiantes” (Cooper et al., 2000, p. 466). Por tanto, las familias tienen una gran responsabilidad en la Educación de sus descendientes, por lo que es indispensable que exista una participación activa con el resto de agentes.

2.7. La perspectiva de futuro

La etiqueta de «repetidor» implica una serie de consecuencias que definen al sujeto más allá de lo que realmente es. Ese estigma que se crea en los centros ante el alumnado que ha repetido algún curso escolar (Rujas, 2022) encamina la vida de quien lo sufre. A fin de cuentas, una etiqueta limita a la persona, ya que pasa a convertirse en una simple palabra cuyo valor hemos construido como sociedad. Es así como con el paso de los años, el discente que ha sido etiquetado con esa palabra deja de ser y se convierte en lo que siempre le han dicho que es. No recibir un apoyo por las dificultades que pueda presentar y simplemente repetir curso les hace creer que no son válidos para el sistema educativo, por lo que sienten que deben huir de él.

Es ahí donde el presente rompe por completo las expectativas del futuro, como si el cambio fuese imposible. “La mayoría se representan el porvenir como una proyección del presente en la obsesiva pantalla del futuro” (Pennac, 2015, p. 44). Este estancamiento hace considerar que el alumnado repetidor siempre será así, por lo que su perspectiva de futuro se configura acorde a lo que es actualmente, con poca capacidad de ver el triunfo cerca. De este modo, pasan los años y la etiqueta permanece, hasta el punto de nunca cambiar la visión de sí mismo, de siempre lidiar con el peso de ser el «repetidor».

No se es consciente del impacto que tiene el etiquetamiento en edades tempranas, por lo que no se trabaja desde el ámbito emocional. El autoconcepto escolar se ve dañado (Van Canegem et al., 2021), afectando a la propia visión de sí mismo en otros ámbitos. La escuela es un factor esencial en la vida de una persona, por lo que tiene un gran peso en la imagen que se construye de sí misma. “Así los problemas en las clases parecen menores de lo que realmente son y trasladan hacia adelante la desesperanza de su vida escolar y las posibles repercusiones que tendrán estas situaciones en su futuro” (Cabrera et al., 2019, p. 193). En resumidas cuentas, el alumnado no se ve construyendo un futuro con objetivos y expectativas, sino que lo construye de manera negativa a partir de lo que está viviendo en la actualidad.

Por consiguiente, es importante que se implementen todo tipo de medidas y estrategias que faciliten la inclusión del alumnado en el sistema educativo. La repetición puede causar un rechazo hacia la capacidad de sí mismo porque siente que no será capaz de cumplir esos requisitos mínimos para adaptarse a la realidad. Si desde edades tempranas tiene esa imagen, las decisiones que irá tomando con el paso del tiempo se basarán en esa idea. Aquí radica el papel imprescindible de la escuela, pues configura uno de los contextos básicos del ser humano. “Prepararlo (al alumnado) para la vida futura significa proporcionarle el dominio de sí mismo; significa, pues, entrenarlo para que tenga mañana un uso completo y pronto de sus capacidades” (Dewey, 2009, p. 43).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Foco de investigación

El foco de esta investigación consistió en el análisis y la comprensión de la trayectoria del alumnado que ha experimentado el proceso de repetición en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, fue necesario conocer su etapa previa a esta práctica educativa para así identificar los elementos que se convirtieron en predictores y que afectaron a su vida académica. De este modo, se resaltaron los factores de riesgo que derivaron en la repetición. A su vez, se reconoció cómo fue ese curso académico que tuvo que repetir, incorporando la manera en la que experimentó esta medida su entorno tanto escolar como familiar, ya que son contextos que afectan de primera mano al discente. Finalmente, se profundizó en las consecuencias que tuvo esta medida, tanto a corto plazo, al mantenerse posteriormente en el sistema educativo, como a largo plazo al tener que encaminar su futuro más allá de la escuela.

3.2. Objetivos

El objetivo general ha sido conocer y comprender la experiencia de un grupo de adolescentes que han repetido en Educación Secundaria Obligatoria.

Por su parte, los cuatro objetivos específicos son:

- Investigar las razones por las que se produce el proceso de repetición.
- Indagar en la influencia de los agentes educativos para que el alumnado deba repetir curso.
- Conocer la importancia del entorno familiar durante el proceso de repetición.
- Comprender el impacto de la repetición en el futuro del alumnado que vive este proceso.

3.3. Marco metodológico

Este trabajo de investigación ha sido de carácter cualitativo. Como bien expresa Flick (2007): “la investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (p. 20). Por consiguiente, este tipo de investigación permite priorizar al sujeto.

Por tanto, no existe un único enfoque, sino que las diversas perspectivas de los participantes son una de las características básicas de la investigación cualitativa (Flick, 2007). Atendiendo a

Taylor y Bodgan (1987): “el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (p. 22). A partir de ese conocimiento, se podrá comprender las vivencias de las personas, sin el objetivo de alcanzar una única verdad. Según Eisner (1998), el propósito de la investigación cualitativa “es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (p. 53).

3.3.1. Paradigma

Teniendo en cuenta las características del estudio, el paradigma en el que se ha basado la investigación es el interpretativo. Hay que diferenciar entre comprender, que es lo que se busca a través de este paradigma, y explicar. Cuando el objetivo es comprender, se pretende descubrir el sentido de las experiencias de las personas participantes y todo lo que ha vivido, siendo conscientes de que existen diversas verdades y no una “interpretación causal válida” (Weber, 1944, p. 9). Partiendo de una de las premisas de Blaxter et al. (2002): “estos enfoques de la investigación social contemplan las interpretaciones del mundo social como una derivación cultural y una situación histórica” (p. 74).

3.3.2. Metodología

La metodología seleccionada para esta investigación ha sido el estudio de casos. Se ha pretendido comprender las experiencias de un grupo a partir de vivenciar en ese mismo centro la misma práctica educativa: la repetición. “Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos” (Stake, 1999, p. 15).

3.3.3. Técnica

La técnica dentro de esta investigación ha sido la entrevista. Concretamente, se han realizado cuatro. A través de este instrumento, se han podido resaltar más allá de los hechos observables y profundizar en cómo ha vivido el sujeto esa situación y su propia relación con el contexto que le rodea (Taylor y Bodgan, 1987). Como comenta Kvale (2011): “una entrevista es literalmente una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común” (p. 15). Concretamente, las entrevistas serán semiestructuradas, compuestas de cuatro bloques: situación previa del alumnado, el momento de la repetición, las consecuencias a corto plazo y la realidad actual.

A su vez, también se ha llevado a cabo un cuestionario a alumnado que ha repetido para ampliar las perspectivas. Este alumnado participante se sitúa en el rango de edad de las personas entrevistadas, es decir, entre los 20 y 26 años. Han respondido 31 personas. Este cuestionario se ha realizado tras el proceso de categorización, por lo que las preguntas abiertas se han construido acorde a las visiones aportadas por las entrevistas del alumnado y las categorías que se formaron a partir de estas. El objetivo ha sido centrar las cuestiones en los puntos clave de las entrevistas para así aportar visiones diferentes. Por otra parte, se ha mantenido el carácter cualitativo de la investigación, ya que dichas preguntas han permitido la libertad del participante para responder de manera libre.

3.3.4. Proceso de categorización

Tras la realización de las cuatro entrevistas, se procedió al análisis de la información obtenida en ellas, que permitirá iniciar el proceso de categorización. Por tanto, estas categorías surgieron de manera emergente, priorizando las vivencias aportadas por el grupo de adolescentes entrevistados. Las tres categorías que surgieron a través de un análisis de datos basado en la lectura de las entrevistas transcritas, que permitió crear un mapa mental con los conceptos más repetidos, son: cercanía, motivación y etiquetaje. A partir de estas categorías, se crearon los cuestionarios con el fin de indagar en los aspectos clave que los entrevistados han destacado.

A continuación, se adjunta una tabla resumen con las categorías y subcategorías planteadas. Estas categorías abarcan las temáticas mencionadas con mayor asiduidad en las entrevistas y que se han convertido en nexo de unión entre el grupo de participantes. A su vez, las subcategorías son bloques de interés que facilitan la comprensión de las categorías, dando una explicación al origen o la causa de dichos temas resaltados.

Tabla 1. Categorías y subcategorías obtenidas

Cercanía	Etiquetaje	Motivación
Apoyo	Condena	Metas
Capacidad	Pena	Objetivos
Valor	Vergüenza	Sentido

4. RESULTADOS

A continuación, se comparten las reflexiones tras el análisis de las ideas que agrupan las tres categorías principales: cercanía, etiquetaje y motivación. Así como sus respectivas subcategorías. Es importante resaltar que los nombres son ficticios, pero se han utilizado estos nombres propios para no despersonalizar al grupo participante, acto que podría producirse al darle un valor numérico.

4.1. Cercanía

Tras el análisis producido a través de las entrevistas, el concepto de «cercanía» ha mostrado una gran relevancia en las palabras de las personas participantes, ya sea porque la tenían en su vida o porque la necesitaban. Este grupo de jóvenes que ha repetido durante la Educación Secundaria Obligatoria menciona esa necesidad de sentirse cerca de las personas, ya sean profesorado o familiares, en intervenciones como: «que haya tenido más acercamiento conmigo», «no tenía tanta cercanía» (refiriéndose al profesorado de la ESO), «porque aunque esté cerca al final ya no estaba con toda la gente que conocía» y «muy buen profesor, y muy cercano también». A su vez, quienes han respondido el cuestionario han tenido respuestas que implican este concepto.

Al observar este término en común, fue necesario conocer el porqué de su uso y su importancia desde la perspectiva del grupo participante. Es así como primeramente es esencial definir el concepto de «cercanía», que se relaciona con la palabra «cerca o cercana». Esta última

palabra está vinculada con un sentido de la distancia, es decir, en este caso se pide o se destaca la proximidad de la otra persona en su vida. No es más que sentir que hay alguien que te dedica y comparte un espacio y un tiempo para así no sentir que vive en soledad. De este modo, buscan una persona que esté ahí para escucharles y apoyarles sin sentir que se les prejuzga por haber repetido un curso académico.

Lo que necesitaba es que me ayudaran. Mira... Ya sé que estoy suspendiendo, lo veo en las notas... No me digas que no voy a llegar a nada porque ya lo sé, ¿sabes? Todo el rato escuchando las cosas malas pero es que ya lo sé porque lo estoy haciendo yo, ¿sabes? A mí que me repitas mil veces que no sirvo para estudiar no me hace falta porque soy yo el que no lo está haciendo. Entonces... Una medida que necesitaba era alguien que me escuchara, que me entendiera. Si no me entiendes qué me vas a decir, tío, lo único que haces es cabrearme más. (Entrevista Raúl)

De ahí surge la subcategoría de *apoyo*. El grupo de participantes tienen en común que han pedido en algún momento de su vida académica a alguien que fuese capaz de ayudarles. Necesitaban a alguien con quien contar y poder ser capaces de transmitir qué era lo que sentían verdaderamente. Se relaciona la repetición con simple desgana, pero detrás de ese sentimiento existen otros problemas que hay que trabajar. Este grupo ha sido diverso y sus necesidades han variado entre sí. Por tanto, se demuestra que es imposible agrupar al alumnado repetidor como una sola figura, cuando la realidad es que cada caso es totalmente diferente y las necesidades que se tendrán que trabajar serán diversas.

Pues yo creo que tras repetir, hubiese necesitado por ejemplo en las asignatura que peor me fueron algo más de apoyo o preguntarme y hablar conmigo algún profesor, como oye mira que en esta asignatura como te ves, tal. Algo más de implicación por haber repetido porque si repito al fin y al cabo no es por gusto, es por algún tipo de problema que tengas tú exterior al colegio, lo más seguro, siempre suele ser exterior al instituto o interior en el instituto. (Entrevista Hugo)

Seguidamente, se encuentra la *capacidad*, una subcategoría que se relaciona con el sentir que pueden lograrlo. Es común observar un autoconcepto académico negativo en el alumnado que ha repetido que le hace sentirse insuficiente, como si no pudiesen cumplir los objetivos o los estándares que se han marcado. Esa capacidad no solo deben sentirla por sí mismos, sino que debe partir de la forma en la que el resto se dirige al discente. A pesar de poder creer en sus propias capacidades, si el resto te repite constantemente que no eres capaz, acabarás creyendo en esa idea. Aquí reside el poder del Efecto Pigmalión¹, que puede encaminar por completo la vida de una persona de tal manera que configure su vida muy alejada a lo que verdaderamente desea construir. Por ello, es esencial que se sientan capaces de lograrlo.

Y me decían que no me lo iba a poder sacar, que debería haber cogido otras asignaturas que me iban a ser más fáciles, las que estaban relacionadas o que luego iban relacionadas con el bachillerato de Sociales o de Humanidades. (Entrevista Rocío)

¹ El Efecto Pigmalión se relaciona con la capacidad de influir en la vida de una persona a través de las expectativas o creencias que se tienen hacia ella.

Finalmente, la tercera subcategoría de este primer bloque es el *valor*, que va muy relacionado con la capacidad. Para alcanzar ese objetivo de ser capaces, deben conocer cuál es su verdadero valor. Cuando se repite, se tiende a ver al alumnado como alguien que debe superar ese obstáculo, como una obligación que no debe ser recompensada sin atender a esas dificultades que habían impedido pasar de curso. Se llega a abandonar su trayectoria académica y se presupone que tiene que aprobar, pero sin recibir esa guía y esas palabras que les ayuden a ver que pueden conseguirlo. Por consiguiente, el apoyo, la capacidad y el valor son conceptos clave para lograr que el alumno sienta que su entorno está cerca.

Aquí esforzándome para que no me queden tantas, para intentar subir un poco la nota del año pasado, ya que he repetido, y no lo valoran. Pero bueno era como... Era como algo que se puede esperar, en realidad, porque yo lo pensaría si fuera madre y mi hija va a repetir. Pero me hubiera gustado que me dijeran... Muy bien, ha aprendido de su error y ahora está estudiando. (Entrevista Melani)

4.2. Etiquetaje

Esas relaciones anteriormente mencionadas se ven afectadas por la manera en la que el resto de personas se dirigen al alumnado que ha repetido. El ser humano tiende a hacer uso de etiquetas con el fin de simplificar su alrededor, como si estuviese configurado de tal modo que existen grupos y no seres individuales. En una de las intervenciones de los participantes ya se menciona esa definición que se le otorga al discente que ha repetido: “era el repetidor y te veían como el malote, como si repetir fuese ser alguien malo” (Cuestionario). Esta idea parte de que las personas se dejan llevar por esas etiquetas y se olvidan de conocer al otro. Tendemos a configurarnos como una simple palabra cuando la realidad es que somos un listado de ellas. Y es así como se crean esos conceptos limitados que no permiten que se progrese. Nos quedamos estancados en una idea, impidiendo el desarrollo de esa persona. Creemos que es así y esa persona construye su identidad a partir de ello.

[...] tú tienes que conocerme a mí. No que lo único que hacen es criticarme. Es como... Como si tú te crees que a mí me conoces y no me conoces. A mí no me puedes decir haz esto, haz lo otro. A mí no me sirve eso. No vamos a hacer lo mismo todo el mundo. No, tienes que... Tienes que escuchar a la gente, ¿sabes? Sino no tiene sentido. (Entrevista Raúl)

De ahí surge la primera subcategoría: la *condena*. Una etiqueta no es más que una carga que se debe soportar, construida a partir de estereotipos que se transmiten en la sociedad. Lidar con ese peso dificulta el avance, pues todo camino es más complejo cuando aparte de caminar tienes una carga sobre tus hombros. No es fácil escapar de una etiqueta que te ha caracterizado desde edades tempranas y menos en una etapa llena de cambios donde comienzas a construir tu identidad de manera consciente. Reconocer quién eres implica un proceso arduo, aún más cuando te das cuenta de que las características que te definen forman parte de una etiqueta observada por el resto de una manera negativa. Durante la Educación Secundaria Obligatoria, esa mirada ajena es relevante y afecta al día a día de la persona.

No todos los repetidores hemos sido igual. Es verdad que había alguno más problemático y tal, pero había muchos repetidores que eran buenos estudiantes, pero por lo que sea llegaron a repetir. Entonces yo creo que es importante hablar y no ver mal a los repetidores. (Entrevista Hugo)

Vivir condenados deriva en dos sentimientos, que conforman las dos subcategorías restantes: pena y vergüenza. Por un lado, la *pena* se suele relacionar con una manera de empatizar con el otro, pero se aleja totalmente de la realidad. Cuando se mira a otra persona desde una perspectiva de pena, se está marcando una distancia entre ambas. Se construye una relación asimétrica basada en la jerarquía. La pena va de la mano de un sentimiento de superioridad totalmente incompatible con la empatía. Por consiguiente, no es una herramienta para facilitar las relaciones con una persona que ha repetido, sino un modo de demostrar que es inferior. Durante las conversaciones con el grupo entrevistado, es común observar cómo han tenido que convivir con ese sentimiento, por ejemplo a la hora de ser comparados con otros.

Más que normal lo trataron como pena, de decir... Pobrecita, ha repetido. Entonces eso de pena y muchas veces mi madre me pregunta ahora... Tu abuela está preocupada de cómo va la carrera, porque con el historial que tienes... A lo mejor no me lo dice así, pero referido a... Con la trayectoria que has tenido, cómo te va a ir ahora. (Entrevista Rocío)

Por otro lado, el sentimiento de *vergüenza* nace de la pérdida de la individualidad creada por la sociedad. Se han construido una serie de estándares de los que se está prohibido salir si no se quiere destacar de manera negativa. Todo aquel que incumple esas normas se convierte en un fracasado, por lo que no recibe el mismo trato. Por tanto, se relaciona la repetición con la pérdida de tiempo, pues no se ha conseguido mantener el ritmo esperado. Existen varias declaraciones que se adaptan a estas ideas: “no quería perder ningún año más de mi vida”, “no quería vivir amargada el resto de mi vida”, “a nadie le gusta sentir que ha perdido un año. Me sentí como una idiota, mal, insuficiente,” o “me sentí un fracaso porque mis dos mejores amigos pasaron y yo me quedé solo” (Cuestionarios). Al existir este pensamiento, quienes han repetido han sentido esa vergüenza que ha marcado su manera de relacionarse con los demás y de verse a sí mismos.

4.3. Motivación

La última categoría consiste en un sentimiento que se oye diariamente. El ser humano tiende a actuar a través de la motivación, eligiendo el sendero de sus vidas acorde a aquello que le anima a seguir persistente. Esta motivación es una tema de discusión en etapas educativas como la Educación Secundaria, siendo un factor complejo y que no todo el alumnado consigue. En el caso del alumnado repetidor, se contempla como una de las razones por las que se alcanza ese bajo rendimiento académico y desinterés por la escuela, por lo que se considera un verdadero factor de riesgo, ya que se ven muy lejos de las *metas* que se habían propuesto. Entre sus opciones, uno de los temas que se destaca en las diversas entrevistas es la falta de interacción en las aulas, siendo estas monótonas y escasas de relación con la vida del discente. Por consiguiente, se alcanza un nivel de desinterés que no consigue conectar al alumnado con el día a día del aula.

El grupo de participantes destaca dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca. Son conscientes de que no solo era una carencia de la escuela, sino que había afectado también a sus propias motivaciones, a sus propios *objetivos*, por lo que toda mejora o ayuda posterior fue insuficiente para escapar de esa espiral de malos resultados. En resumidas cuentas, se marca un antes y un después en sus vidas cuando se alcanza ese aliciente que permite reconectar con su trayectoria académica.

[...] Y de verdad me parece como el ejemplo perfecto de lo que es una buena profesora, la verdad, porque al menos a mí me hacía como tener ganas de estudiar, como para que ella estuviese orgullosa de mí, porque era como que se preocupaba tanto por mí que digo... Venga, voy a estudiar para que ella esté orgullosa de mí. (Entrevista Melani)

Pero si luego hago algo que me gusta o algo que yo creo que puedo hacer, ahí sí que estoy más motivado, ¿sabes? Porque quiero hacerlo, porque le veo un sentido. El problema es ese... Que no tiene un sentido lo que haces. (Entrevista Raúl)

De esta última intervención de Raúl, surge la subcategoría de *sentido*. Todas esas metas y objetivos anteriormente mencionados no son más que el resultado de la búsqueda del sentido de sus vidas. Es un símil al funcionamiento de una brújula. Toda persona que ha decidido encaminar su futuro hacia un destino, ha tenido la necesidad de orientarse con el fin de poder mantenerse en el rumbo al que ha querido dirigirse. Ya los más antiguos marineros necesitaron de esta herramienta para conseguir una correcta travesía. La brújula era su guía y, en este caso, el alumado participante se ha sentido sin ese apoyo para reconocer hacia dónde iban. Ahí reside el gran problema: cuando la brújula se pierde y se desconoce el final de la travesía. ¿Hacia dónde se encamina una vida que no tiene un sentido?, ¿cuál es el final de un viaje cuyo rumbo es incierto?

Así se han sentido el grupo de participantes durante su trayectoria académica. El futuro siempre ha sido un factor que se ha resaltado desde edades tempranas, pero sin embargo han sido incapaces de reconocer cuál era. Por tanto, al no tener esa referencia, han perdido la capacidad de identificar su esencia y su recorrido. Es así como se resalta esa necesidad de buscarle el sentido a lo que están realizando.

[...] Que el futuro, que el futuro... Y yo qué sé el futuro, qué me importa el futuro. ¿Ahora qué tengo?, ¿13 años? Y me vas a rayar a mí con el futuro. De aquí a que llegue a ser adulto han cambiado un montón de cosas. Yo lo único que quiero es sentir que lo que estoy haciendo tiene un sentido, no estar aburrido en una clase. (Entrevista Raúl)

5. DISCUSIÓN

Las interpretaciones de los resultados se dividen en cuatro grandes apartados, relacionados con los objetivos planteados en este estudio:

- Las razones por las que se produce la repetición.
- La influencia de los agentes educativos.
- La importancia del entorno familiar.
- El impacto de la repetición en el futuro.

5.1. El porqué de la repetición

Las causas por las que se produce la repetición son totalmente diversas. No obstante, en este grupo de participantes, han tenido en su mayoría un nexo: la desmotivación. Determinados participantes hablan de no sentirse partícipes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El grupo resalta un sistema educativo que no está diseñado para el alumnado, sino que debe ser este último colectivo quien se desprenda de su propia identidad para encajar en el modelo planteado. De ahí surge la desmotivación y la desilusión por no querer formar parte de un grupo que no les corresponde.

En este caso, el grupo de entrevistados no presenta un problema fuera de la escuela, sino que es el propio sistema quien les excluye hasta el punto de querer abandonar. No obstante, en el cuestionario se conocen otras realidades que dificultan aún más esa inclusión en el aula: dificultades familiares, pertenencia a un contexto desfavorable o enfermedades graves que han impedido la asistencia regular al aula. Por consiguiente, las razones son muy diferentes, pero en este caso la principal razón de la repetición ha sido la dificultad de participar en la vida cotidiana del aula.

Estos resultados están en sintonía con los estudios de Arroyo Resino et al. (2019), donde se muestra que el nivel de aspiraciones educativas se convierte en el primer predictor de la repetición, seguido de variables curriculares que diferencian a una parte del alumnado y a otra. Se encuentran entre los últimos resultados el propio contexto del discente. Por tanto, es importante que en la escuela se trabaje la motivación y las ganas de formar parte del sistema educativo, ya que de esta forma se construirá un sistema que incluye al alumnado. A su vez, Rodríguez-Rodríguez (2022) destaca que la propia trayectoria académica del discente marca si se producirá la repetición, pero menciona con gran interés siendo uno de los resultados destacables el autoconcepto del alumnado en cuanto a su rendimiento académico y las metas que se plantee en su vida. Por consiguiente, los factores externos se mencionan en los diversos estudios, pero se resalta la propia trayectoria académica del alumnado y la imagen que tienen de sí mismos como discentes (Rodríguez-Rodríguez y Batista Espinosa, 2022).

5.2. La influencia de los agentes educativos

Los agentes educativos toman un rol esencial en la vida del alumnado. Siempre se ha asociado ese vínculo al propio profesorado, pero existen otros agentes educativos que forman parte de este proceso, como dirección u orientación. No obstante, el grupo resalta que la comunicación era limitada. Las cuatro personas entrevistadas cuentan experiencias negativas en las que la escuela ha supuesto un obstáculo, por lo que es importante resaltar el impacto de las palabras y las acciones del profesorado hacia el alumnado repetidor. También recalcan el valor de esos agentes educativos que supieron guiarles en su trayectoria académica, mostrando la importancia de la involucración a nivel afectivo y emocional del docente.

Esta dimensión afectiva muestra grandes distinciones entre quienes pasan de curso y quienes suspenden (Ribeiro da Silva et al., 2020), en aspectos como falta de inclusión en el aula o un sentimiento de soledad. La escuela debe tener en consideración este tipo de casos. Cuando el alumnado relaciona el aula con un lugar donde sus ideas son respetadas, perciben al profesorado como comprensivos y sienten que no son comparados con el resto de estudiantes, tienden

a adaptarse al aula y alcanzar mejores resultados que los previstos (Ryan y Patrick, 2001). En el caso del grupo entrevistado, comentan que existieron determinados docentes que les impulsaron a mejorar.

Por consiguiente, el papel de la escuela es esencial para poder prevenir las conductas negativas que alejan al discente del sistema educativo. Más allá de los aspectos afectivos y emocionales, es necesario que el centro educativo implemente políticas que limiten los “desarraigos educativos con la repetición, que terminan generando posteriormente jóvenes desinteresados por cualquier curso de formación que recuerde a la escuela” (Cabrera, 2019, p. 248).

5.3. La importancia del entorno familiar

El entorno familiar es una de las grandes limitaciones de este estudio por la falta de investigaciones que se centren en esta temática en concreto. Esta investigación se centra en un alumnado que no presenta dificultades sociofamiliares, por lo que los estudios son aún más limitados. No obstante, se reconoce la importancia de la familia en la trayectoria académica del alumnado. En el caso del grupo de entrevistados, están de acuerdo en que sus familias les apoyaron y en ningún caso muestran rechazo hacia su núcleo más cercano.

Por consiguiente, es esencial que se sientan respaldados por sus familiares. Se destaca la necesidad de construir relaciones educativas entre escuela, familia y alumnado, como una manera de mejorar la evolución del discente para así evitar conductas de riesgo que afecten a la trayectoria académica del discente (Urbano Contreras y Álvarez Blanco, 2019). La cuestión es saber lograr esa participación real, que haya una conexión verdadera entre todos los agentes para que la escuela tenga un sentido en la vida del alumnado y se logre la implicación de todas las partes (Suárez Fernández et al., 2011).

5.4. El impacto de la repetición en el futuro

El caso de este grupo de entrevistados inicia con dificultades en su trayectoria académica durante la Educación Secundaria Obligatoria, pero se mantienen en el sistema educativo con el paso del tiempo. De las cuatro personas, solo una emprendió su camino por Bachillerato. Por el contrario, las otras tres encaminaron su vida por la Formación Profesional. Dialogando, llegan a la conclusión de que esta elección se vio afectada por la visión que se tenían sobre sus capacidades académicas, siendo considerados incapaces de seleccionar el camino de Bachillerato. Uno de los elementos clave en esta elección que ya mencionan Van Canegem et al. (2021) es el bajo autoconcepto académico.

Esta idea también está relacionada con los resultados de la investigación de Rujas (2022), donde habla sobre cómo impacta la manera de clasificar de manera jerarquizada al alumnado. “El sistema escolar valora sobre todo un tipo de relación con la escuela y con la cultura que no se basa en el esfuerzo, sino en la facilidad y la brillantez ” (Rujas, 2022, p. 17). De ahí surge la problemática de quien sale de esa norma, cerrándoles puertas en sus vidas académicas. En este caso, el grupo de entrevistados no se veían dentro de Bachillerato porque pensaban que no iban a poder triunfar académicamente.

Hay que resaltar que en este caso tuvieron la oportunidad de seguir formándose. Se debe a que el contexto favoreció la oportunidad de elegir aquello que le gustase. Este pensamiento se ve respaldado en estudios realizados en otros países, donde se afirma que el alumnado que ha repetido se aleja de estudios superiores y relacionados con la parte académica (Nóbrega Santos et al., 2022), pero no por ello abandonan su formación. En estos casos, la Formación Profesional ha sido una elección que les ha permitido avanzar en el sistema educativo sin sentir el peso de una formación meramente académica.

No es que estén preparados para ir a trabajar, ni que hayan acabado el curso de enseñanza práctica, sino que simplemente la escuela les parece tan fácil y satisface tan poco sus intereses, que prefieren la primera ocasión que se les presente para irse a alguna otra cosa que les parece más real, algo que les ofrece un resultado visible (Dewey, 2009, p. 118).

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha iniciado la reflexión acerca de una práctica educativa que ha acompañado al sistema educativo español desde hace décadas. En todo tipo de estudios e informes, se plantea esta problemática desde un sentido cuantitativo, haciendo referencia a la tasa, pero dejando de lado uno de los elementos clave: la persona que hay detrás de esa cifra. Cuesta comprender como una práctica que afecta a tantas personas no se estudia desde un enfoque humano, lo que ha dificultado la creación de esta investigación. Es necesario cambiar la perspectiva ante esta problemática. No es un simple «está bien» o «está mal», sino que hay que buscar la raíz de la repetición, reconocer las consecuencias y buscar una alternativa que permita el desarrollo de la persona, como estudiante y como humano.

No obstante, el camino que se ha tomado gira alrededor de la estadística, igualmente importante, pero que necesita ser acompañado de un componente más. El sistema educativo debe estar en continuo cambio para lograr el progreso. Por ende, nuestros actos precisan de evaluaciones para así conocer si las prácticas que empleamos ayudan a evolucionar. Desafortunadamente, se ha tomado la repetición como un argumento hacia el «mal estudiante» cuando detrás de este acto existen todo tipo de variantes que deberían ser estudiadas para erradicar problemáticas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras este estudio, es esencial identificar a la persona dentro del sistema educativo, pues el carácter subjetivo de la escuela no debe ser olvidado jamás. Una de las limitaciones de esta temática es que los resultados no permiten desarrollar términos de causalidad. Cada estudiante necesita ser escuchado para reconocer los factores que han derivado en la repetición de curso. Por consiguiente, nos hallamos ante la siguiente cuestión, que puede derivar en un siguiente estudio de investigación y en el eje de uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo (y de nuestra sociedad): ¿qué relación hay entre la despersonalización y la repetición de curso?

REFERENCIAS

- Arroyo Resino, D., Constante Amores, I. A. & Asensio Muñoz, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XX1*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22479>
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. (2.ª Edición). Gedisa.
- Boletín Oficial del Estado. (2021). Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. *BOE*, 17 de noviembre de 2021, núm. 275, pp. 141583-141595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/11/16/984>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2021a). *Sumario extraordinario de la Orden de 15 de enero de 2021*, 18 de enero de 2021, núm. 7, pp. 1-1024. <https://bit.ly/43giANC>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2021b). Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *BOJA*, 18 de enero de 2021, núm. 7, pp. 656-694. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/3>
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *REMIE*, 9(3), 227-257. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4523>
- Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F., & Betancort, M. (2019). Desafección escolar del alumnado repetidor de segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 173-203. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4139>
- Carabaña, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA. ¿Cuál causa cuál? En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. <https://bit.ly/3VldnOy>
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, (48), 21-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6377936>
- Cockx, B., Picchio, M., & Baert, S. (2018). Modeling the effects of grade retention in high school. *Journal of Applied Econometrics*, 34(3), 403-424. <https://doi.org/10.1002/jae.2670>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Cordero Ferrera, J. M., Manchón López, C., & Simancas Rodríguez, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>
- Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. (2.ª Edición). Editorial Popular.
- Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20(6), 563-576. 10.1016/S0272-7757(00)00041-8
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. (1.ª Edición). Paidós.

- Fernández-Alonso, R., Postigo, Á., García-Crespo, F. J., Govorova, E., & Ferrer Blanco, Á. (2022). *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas a una práctica inequitativa e ineficiente*. (1.ª Edición). Save the Children. <https://bit.ly/3Vj7pxl>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2.ª Edición). Morata.
- González-Tapia, J., & Álvarez-Álvarez, C. (2022). La repetición de curso en Educación Secundaria en clave organizacional. *Avance en supervisión educativa*, (38), 234-257. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.772>
- Goos, M., Brisson, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at National Educational Policy Factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54-84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Jackson, G. B. (1975). The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. *American Educational Research Association*, 45(4), 613-635. <https://doi.org/10.2307/1170067>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. (1.ª Edición). Morata.
- López-Rupérez, F., García-García, I. & Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas, 394, 325-353. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-510>
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66. <https://bit.ly/3TgIIOr>
- Luna Ariza, P. Á. (2018). Desincentivar las repeticiones de curso. El asesoramiento de la inspección educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado. *Avances en supervisión educativa*, (30), 1-15. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.631>
- Martínez González, R. A. & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146. <https://bit.ly/4adx1jH>
- Méndez Mateo, I., & Cerezo Ramírez, F. (2018). La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-61. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://bit.ly/4ch6nIz>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://bit.ly/3PjpYOk>
- Nóbrega Santos, N., Monteiro, V., & Carvalho, C. (2022). Impact of grade retention and school engagement on student intentions to enrol in higher education in Portugal. *European Journal of Education*, 58(1), 130-150. <https://doi.org/10.1111/ejed.12535>
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, (2021). *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. (1.ª Edición). Ministerio de la Presidencia. <https://futuros.gob.es/>
- Pennac, D. (2015). *Mal de escuela*. (6.ª Edición). Debolsillo.

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Fernández, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. (1.ª Edición). Fundación de las Cajas de Ahorros. <https://bit.ly/48PypYQ>
- Ribeiro da Silva, C., Veiga, F., Silva Pinto, É., & Ferreira, I. (2020). Retention in school: could student's affective engagement play an essential role in its prevention? *Millenium*, 2(14), 59-68. <https://doi.org/10.29352/mill0214.20277>
- Rodríguez-Rodríguez, D. (2022). Grade retention, academic performance and motivational variables in compulsory secondary education: a longitudinal study. *Psicothema*, 34(3), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.582>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Batista Espinosa, F.J. (2022). La repetición de curso en Educación Secundaria y su relación con variables motivaciones. *Bordón*, 74(2), 77-91. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>
- Rujas, J. (2022). Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1-19. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.120>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., & Lorenzo Moledo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62. <https://doi.org/10.15581/004.23.2048>
- Soler, Á., Martínez Pastor, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M.T., Sancho Gargallo, M.Á., Morillo, B. & de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo en España. Informe General*. (1.ª Edición). Departamento de Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://bit.ly/3TbWiE6>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2.ª Edición). Morata.
- Suárez Fernández, N., Tuero Herrero, E., Bernardo Gutiérrez, A. B., Fernández Alba, M. E., Cerezo Menéndez, R., González-Pienda García, J. A., Rosário, P., & Núñez Pérez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 49-64. <https://bit.ly/3Te9yIt>
- Taylor, S.J., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (1.ª Edición). Paidós.
- Urbano Contreras, A., & Álvarez Blanco, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Hekademos*, 27, 51-59. <https://bit.ly/43gBmAq>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á. y Gil, M. (2020). Effects of Grade Retention Policies: A Literature Review of Empirical Studies Applying Causal Inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: a multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1-37. <https://doi.org/10.1002/berj.3729>
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. (1.ª Edición). Fondo de Cultura Económica.

INVESTIGACIONES

La gestión de la convivencia desde el ámbito organizativo en bachilleratos con diferente nivel de eficacia escolar

The Management of School Coexistence From the Organizational Dimension in High Schools with Different Levels of School

Rubí Surema Peniche Cetzal* y Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa**

Recibido: 28 de julio de 2023 Aceptado: 24 de octubre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Peniche Cetzal, R.S. y Rodríguez-Figueroa, H.M. (2025). La gestión de la convivencia desde el ámbito organizativo en bachilleratos con diferente nivel de eficacia escolar. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 203-220. <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.17387>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.17387>

RESUMEN

Se exponen los resultados de un estudio sobre la gestión de la convivencia escolar en bachilleratos con altos y bajos niveles de eficacia escolar de la ciudad de Aguascalientes, México. Para este artículo se realizó un acercamiento cualitativo en el que se analizaron entrevistas individuales y grupales a docentes y directivos de 16 centros escolares, aunque en la investigación más amplia de la que forma parte este reporte se utilizó una metodología secuencial mixta. Se encontró que hay prácticas de gestión de la convivencia semejantes en las escuelas de alta y de baja eficacia escolar porque la perciben como algo secundario de la labor educativa y se llevan a cabo actividades que sólo tangencialmente fomentan la inclusión, equidad, participación y la resolución de conflictos, aun así, en los planteles de alta eficacia se detectaron más y mejores prácticas de gestión incluidas en los indicadores explorados.

Palabras clave: gestión escolar; convivencia escolar; eficacia escolar

ABSTRACT

In this paper are presented the results of a study on the management of school life in high schools with high and low levels of school effectiveness in the city of Aguascalientes, Mexico. For this article, a qualitative approach was carried out in which individual and group interviews with teachers and directors of 16 schools were analyzed, although a mixed sequential methodology was used in the broader investigation of which this report is part. It was found that there are similar practices in schools with high and low school effectiveness in the management of coexistence because they perceive it as something secondary to the educational labor and activities are carried out that only tangentially promote inclusion, equity, participation and conflict resolution, even so, in high-efficacy schools, more and better management practices included in the explored indicators were detected.

Keywords: educational management; school coexistence; school efficacy

Financiación: Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT), como parte del proyecto de Ciencia Básica 282418”.



*Rubí Surema Peniche Cetzal

[0000-0003-0105-6471](https://orcid.org/0000-0003-0105-6471)

Universidad Autónoma de Baja California (México)

rubi.peniche@uabc.edu.mx

**Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa

[0000-0003-1314-4073](https://orcid.org/0000-0003-1314-4073)

Universidad Iberoamericana León (México)

hector.rodriguez@iberoleon.mx



1. INTRODUCCIÓN

A través de esta investigación se indaga la convivencia escolar considerando el nivel de eficacia en planteles de Educación Media Superior (EMS) del estado de Aguascalientes. De tal modo que el objetivo de este artículo es comparar cómo gestionan la convivencia, desde el ámbito organizativo, las escuelas identificadas como de alta y baja eficacia en educación media superior y con el propósito de abonar al modelo o teoría de la eficacia para entender el quehacer de dichos centros escolares.

Los estudios sobre eficacia escolar se remontan al conocido informe Coleman en el que se encontró que los factores socioeconómicos del alumnado eran condicionantes de sus resultados educativos por encima de las diferencias entre los centros escolares, lo cual continúa siendo estadísticamente significativo como lo muestran estudios extensivos que se han llevado a cabo en planteles mexicanos (Flores-Crespo et al., 2017). No obstante, también se encontraron escuelas que efectivamente logran mejorar los resultados esperados de los estudiantes más allá de su capital económico y social, a las cuales se les ha denominado como escuelas eficaces. Bolívar y Murillo (2017) definen a las escuelas eficaces como aquellos centros escolares que han logrado alcanzar un desarrollo integral de sus alumnos, tomando en cuenta el contexto socioeconómico donde se ubican, presentando una serie de factores que influyen en el logro académico.

El movimiento de investigaciones sobre eficacia escolar ha generado modelos explicativos y comprensivos que le ha permitido cimentar a lo largo de décadas de estudio un marco teórico y analítico. De modo representativo, los estudios que han sido más característicos desde los inicios del movimiento de eficacia escolar según Murillo (2008) son (a) el modelo de 5 factores de Edmonds, en 1979; (b) del modelo de escuelas inusualmente eficaces de Levine y Lezotte, 1990; (c) Scheerens y Creemers en 1989, en esta propuesta se enfatizó el nivel de escuela; (d) Slater y Teddlie, 1992, quienes presentan una teoría dinámica cuyo eje central es la idea de que la escuela puede cambiar y ser eficaz o ineficaz; (e) Stringfield y Slavin en 1992 definieron los siguientes niveles de análisis: alumno individual, el nivel del aula, el centro educativo, el nivel del contexto: por su parte (f) Creemers, 1992, propuso cuatro niveles de análisis: nivel del alumno, nivel del aula, nivel de escolar y nivel contexto. Finalmente, (g) el modelo de eficacia de Sammons, Thomas y Mortimore de 1997, quienes retoman los niveles de Creemers agregando el nivel de departamento.

Como bien menciona Cortes (2019), diversos autores han identificado factores que se asocian al desempeño académico, así Weber en 1971 identificó como principales factores: clima escolar tranquilo, fuerte liderazgo, altas expectativas académicas, infraestructura, evaluación de los aprendizajes y enseñanza individual; Edmons en 1979 consideró la atmosfera ordenada, liderazgo, expectativas, evaluación del progreso de los alumnos, los objetivos de las escuelas; Mortimore en 1988, identificó como factores de eficacia la implicación de los docentes, clima positivo y centrado en el trabajo, liderazgo con propósito, consistencia entre docentes, sesiones estructuradas, enseñanza intelectualmente desafiante, agregando otro factor, la implicación de las familias; finalmente, Murrillo (2008) sentido de comunidad, clima escolar y de aula, dirección escolar, currículo de calidad, gestión del tiempo, participación de la comunidad escolar, desarrollo profesional de los docentes, altas expectativas e instalaciones y recursos. De manera más actual y en contexto mexicano, Peniche et al. (2023) estudiaron las prácticas directivas

sobre el fenómeno de la eficacia escolar desde la opinión del profesorado, encontrando así que el trabajo de un directivo o directiva afecta de manera importante al devenir de los centros escolares; de igual manera fue llamativo saber que las escuelas de alta eficacia se caracterizaron por una mejor aplicación de los reglamentos escolares.

Dentro del listado presentado por los autores, se destaca el factor de convivencia escolar como una parte importante del clima escolar. La convivencia escolar ha sido un tema que ha cobrado relevancia en la investigación educativa hispanoamericana a partir del Informe Delors (1996), en el que “aprender a vivir juntos” se nombró como uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI. Cabe destacarse que el estudio de la convivencia escolar es un tema de relevancia actual, ya que “(...) la convivencia escolar también tiene relevancia porque las interacciones en la escuela constituyen en sí mismas oportunidades para aprender a vivir con otros (...) aprender a convivir es uno de los cuatro pilares para la educación del siglo XXI, y representa el fundamento crucial de la educación” (INEE, 2019, p. 8). Además, en el marco del estado de derecho mexicano, en el artículo 3º constitucional sobre la educación, y la Ley General de Educación, se contempla la mejora de la convivencia humana, la democracia, la justicia, la diversidad y la inclusión como practica para el mejoramiento de la sociedad (INEE, 2019).

En la literatura latinoamericana se han hecho subsecuentes esfuerzos por conceptualizar, operacionalizar y comprender este fenómeno, en este estudio resaltamos algunos documentos como fundamentales para ello: la matriz de indicadores de convivencia escolar propuesta por Hirmas y Carranza (2009) en el que se da un primer modelo ideal de gestión de la convivencia; el estado de la cuestión elaborado por Fierro et al. (2013) en donde se enuncia la emergencia de los estudios sobre convivencia escolar, distinguiendo entre los que tienen un enfoque prescriptivo del analítico; la revisión de la literatura latinoamericana de Leyton (2020) en el que se reconoce la proliferación de estudios y que concluye que la violencia escolar se sigue tratando de forma punitiva en lugar de emplear modelos integrales de gestión de la convivencia; la reconceptualización del concepto hecha por Fierro y Carbajal (2019) en donde la definen como la gestión de una paz duradera en los espacios educativos; así como su modelo de convivencia (Carbajal-Padilla & Fierro Evans, 2021) que fue adoptado por la Secretaría de Educación de Guanajuato, México. En el primero y último se presentan modelos ideales de cómo fomentar de manera integral relaciones interpersonales que sean inclusivas, democráticas y pacíficas, mientras que las revisiones de literatura identifican una amplia diversidad de enfoques, definiciones y dimensiones con las que las investigaciones indagan la convivencia escolar, aunque para este trabajo se adopta una perspectiva desde la gestión de esta, analizada con las dimensiones equidad, igualdad y resolución de conflictos.

Así mismo, la convivencia y la violencia escolar son temas de actualidad y consolidados en la investigación e intervención educativa (Gómez & Agramonte, 2022). También son problemáticas importantes dentro de los planteles de educación, especialmente en educación media superior en México. Además, los estudios de convivencia en educación media, son insuficientes, ya que se trata de un nivel educativo poco atendido por los investigadores (Fierro Evans et al., 2013).

En el presente texto se busca explorar la relación que hay entre la eficacia escolar y la gestión de la convivencia, ya que no se encontró en la revisión bibliográfica textos que directamente indaguen sobre ello y que es importante añadir este factor a los estudios sobre eficacia escolar,

además de que en la etapa “de Bachillerato, es difícil encontrar estudios que seleccionan y analizan centros de eficacia diferencial, a la vez que analizan las razones y los factores asociados al desempeño educativo” (Luzarraga Martín et al., 2018, p.1078).

Lo que se busca es entender la convivencia escolar desde el enfoque de la eficacia. A lo largo de los últimos años se han realizado esfuerzos importantes en la investigación de la eficacia escolar y el factor de convivencia escolar en educación media superior en México. Tal es el caso de Lozano y Maldonado (2020) quienes se propusieron investigar la asociación entre la convivencia escolar, inclusión y disciplina escolar con la violencia escolar en educación media superior. Con una muestra de 74,145 estudiantes de los 32 estados de México, concluyeron que existe una asociación negativa de la violencia escolar con la convivencia escolar y la inclusión, de igual forma existe una asociación negativa con la forma en que se ejerce la disciplina escolar.

El INEE (2019) en su informe sobre el análisis de la convivencia escolar da cuenta del grado en que se cumplen las condiciones del ámbito de convivencia, definido dentro del marco de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en educación media. Para ello, estudiaron planteles de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS): 2, 991 planteles y directores, 11, 836 docentes y 47, 397 estudiantes, a través de cuestionarios estandarizados. El informe concluyó que el constructo de la convivencia escolar es complejo y que los centros escolares siguen optando por una gestión punitiva de los conflictos escolares.

Otro estudio importante que, si bien no se efectuó en educación media superior en México, se realizó desde la perspectiva de la eficacia escolar y la convivencia, fue el de Mora et al. (2017) y quienes compararon prácticas de convivencia entre dos escuelas, una de alta eficacia escolar y la otra de baja eficacia escolar. Los resultados indicaron la similitud en la proporción de prácticas en cada categoría, entre las dos escuelas estudiadas, identificando una diferencia en las intenciones con las que se realizan dichas prácticas. Ahora bien, Rodríguez (2019) estudió la convivencia escolar en un plantel de educación media superior en Aguascalientes, México; a través de técnicas mixtas, indagó tres espacios de observación: aula-grupo, escolar y socio-comunitario. El estudio concluyó que no existe una conexión entre la gestión escolar del plantel con respecto a las prácticas de convivencia de los estudiantes, ya que se centran en cuestiones disciplinarias y el aprovechamiento académico, sin realizar estrategias explícitas que busquen mejorar las relaciones interpersonales de la comunidad escolar.

Por su parte, Padilla González et al. (2018) estudiaron la eficacia escolar en bachilleratos de Aguascalientes, México, entre sus hallazgos se ha encontrado que hay una ligera relación inversa entre presencia de violencia escolar y los resultados en la prueba EXANI-II, así como que existe una nítida diferencia en el ambiente escolar en las escuelas de alta y baja eficacia.

La literatura a nivel internacional no ha incorporado el estudio de la convivencia escolar como se hace en el continente americano, debido en parte a que no hay una traducción que represente el concepto en otros idiomas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Lo más cercano son los estudios que correlacionan la eficacia con el clima escolar, los cuales sugieren que sí hay una correlación positiva, ya que éste es un factor importante para mejorar el aprovechamiento, así como reducir el fracaso escolar y la reprobación (Daily et al., 2020). Pero cabe mencionar que los estudios de clima escolar no corresponden enteramente con los de la gestión de la convivencia,

ya que se diferencian en sus dimensiones exploradas, por ejemplo, para el constructo de clima es muy relevante la infraestructura y para la convivencia es un factor secundario, en cambio, ésta considera a la preparación en y para la democracia como un elemento central y el primero no (Valdés-Morales et al., 2019).

Aquí se plantea que existe una relación entre el nivel de eficacia de las escuelas y la forma en que gestionan la convivencia, desde la idea de que ésta última contribuye a obtener mejores resultados escolares, ya que aquellas escuelas que tienen una adecuada gestión escolar en general también toman en cuenta elementos interrelacionales.

Ahora bien, para fines de este estudio, se define como eficacia escolar a “la capacidad de la escuela de generar resultados mayores a los esperables de acuerdo a las condiciones de su contexto, como las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado” (Pedroza Zúñiga et al., 2018, p.15), es decir, el foco de la mira sobre la eficacia escolar está en develar las estrategias implementadas por los planteles para tener un mejor aprovechamiento escolar que el esperado, al menos el medido a través de pruebas estandarizadas.

Mientras que la gestión de la convivencia escolar “significa apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p.13), esto es, pone el foco en los estrategias institucionales que configuran con distintos matices la forma en que se relacionan los miembros de la comunidad escolar, no sólo entre el alumnado.

Para esta investigación se retoma la propuesta de encuadre temático del concepto convivencia elaborado para Latinoamérica por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), en la que se incluyen tres dimensiones pedagógicas para ser analizadas: inclusión, equidad, así como participación y manejo dialógico de conflictos.

a) inclusión: reconocimiento de la diversidad de identidades y capacidades de los alumnos, construcción de comunidad, así como la implementación de un currículo culturalmente relevante; b) equidad: redistribución equitativa del acceso al logro académico; y c) participación y manejo dialógico de conflictos: representación de la voz de los estudiantes en asuntos que les conciernen, desarrollo de habilidades y autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos, y deliberación sobre conflictos sociales. (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p.13).

Así como tres ámbitos de la vida escolar que son el pedagógico y curricular, el organizativo/administrativo y el socio-comunitario, sin embargo, en este trabajo sólo se exponen lo relacionado al organizativo/administrativo.

El ámbito Organizativo-administrativo refiere a las prácticas directivas y docentes involucradas en los procesos de gestión institucional para la construcción de un proyecto educativo escolar. Contempla las tareas de planeación, coordinación, evaluación institucional, así como la generación de estructuras e instancias para fortalecer el trabajo en el aula a la vez que establecer las regulaciones y acuerdos para la vida en común. [...] (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p.14)

En el presente texto, se decidió exponer este ámbito en particular porque, si bien en general se tienen prácticas de gestión semejantes, fue en el que se encontraron mayores diferencias relevantes entre los bachilleratos de alta y baja eficacia estudiados, además de que a través de sus indicadores se pudieron retomar elementos relevantes reiterativos de los otros dos ámbitos. El ámbito organizativo/administrativo tiene el potencial de permear de prácticas eficaces, incluyentes, democráticas y pacíficas, o sus contrapartes, a los planteles en general, por lo tanto, aquí se consideran motores centrales en las posibilidades de transformación del sector educativo.

2. MÉTODO

El reporte de este artículo forma parte de un estudio macro en donde se desarrolló un trabajo inicial bajo un enfoque estructurado, que consistió en la identificación de escuela de tipo bachillerato, con el propósito de identificar aquellas que se caracterizaban por su nivel de eficacia escolar; la metodología aquí descrita corresponde al trabajo cualitativo del estudio en donde se seleccionaron 23 escuelas consideradas de baja eficacia y 19 de alta eficacia (entendiendo aquí una escuela de alta eficacia a aquella que logra obtener buenos resultados de aprendizaje a pesar de su contexto), correspondientes a la población conformada por 119 centros de la modalidad escolarizada pertenecientes a los diferentes subsistemas de enseñanza en el estado de Aguascalientes, México. Para detalles del procedimiento citado, consultar el trabajo de Pedroza et al. (2018).

2.1. Acercamiento con directores y profesores

Para esta fase del estudio, se contactó a cada directivo y se solicitó su participación en el estudio; al final, aceptaron participar 17 planteles de alta eficacia y 21 de baja, haciendo un total de 38 entrevistas realizadas a directores escolares. Este acercamiento se centró en la descripción y en la búsqueda de la comprensión acerca de las prácticas de liderazgo en el modelo de eficacia escolar.

Respecto de los instrumentos, se diseñó y empleó una cédula de datos generales tanto de la escuela como de su directivo. En cuanto a la guía de entrevista semi-estructurada, se establecieron ejes de exploración con base en los factores del modelo de la eficacia escolar, así como en los modelos de prácticas directivas a través de preguntas sobre la resolución de conflictos, gestión del tiempo y de materiales, el clima, el contacto con la comunidad, así como procesos para atender a los grupos vulnerables.

Con base en la información obtenida en las 38 entrevistas a directores, se procedió a la validación y selección de los datos, de tal manera que permitiera al equipo de investigación una selección más particular hacia una exploración profunda de casos; por ello, se pasó a una segunda etapa cualitativa que consistió en la selección de 8 escuelas de alta y 8 de baja eficacia, procurando así falsos positivos. En este momento del estudio, se procedió a desarrollar grupos focales con profesores de cada escuela, siendo 16 en total; cada grupo estuvo conformado entre 4 y 8 profesores, siendo lo deseable para la validez de la información obtenida (Barbour, 2013). Las guías de entrevista empleadas en los grupos focales estuvieron inclinadas a indagar elementos como estrategias didácticas en el aula, técnicas de evaluación, manejo del ambiente o clima en el aula, así como factores que determinan los resultados escolares.

Cada entrevista, tanto a directivos y profesores, fue audio-grabada previo consentimiento informado. Las entrevistas fueron transcritas, descompuestas en pequeñas unidades de análisis para su posterior análisis, usando el software especializado Nvivo. Se procedió a clasificar temáticamente las ideas expresadas por los entrevistados, empleando un sistema de categorización considerando ideas homogéneas que permitieron entendimientos generales lo que caracteriza al método inductivo (Marshall & Rossman, 2016). A partir de la definición de las categorías mencionadas, se seleccionaron expresiones exactas de los participantes para evidenciar el conjunto de hallazgos que a continuación se reporta.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación haciendo una comparación de la gestión de la convivencia escolar en los planteles de baja y alta eficacia. Como ya se mencionó, para este artículo se reportan los correspondientes a uno de los tres ámbitos de la matriz de análisis de la convivencia escolar propuesta por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) siendo este el organizativo/administrativo.

Antes de pasar a la descripción de los hallazgos respecto a cada uno de los indicadores, cabe mencionar que, de manera general, docentes y directivos perciben una mejor convivencia en las escuelas de alta eficacia, aunque algunas de baja también reportan una buena percepción de la convivencia, además en ambos tipos de escuelas se mencionaron sucesos de violencia escolar como golpes entre estudiantes, pero en mayor número en las de baja eficacia.

La presentación de los hallazgos se realizará mostrando tablas, por ámbito y dimensión, que contengan citas representativas de los planteles con alta y con baja eficacia. Se describen los resultados del ámbito organizativo/administrativo, el cual está compuesto por 12 indicadores distribuidos en las tres dimensiones que son inclusión, equidad, así como participación y manejo de conflictos. En la Tabla 1 (en pág. siguiente) se presentan citas de la dimensión inclusión.

La cita que se presenta en la Tabla 1 respecto al indicador A¹ de la dimensión inclusión es reveladora sobre las importantes diferencias en la aceptación de estudiantes para su ingreso a los bachilleratos de alta eficacia en relación con los resultados en las pruebas estandarizadas como el EXANI-II, en donde la mayor parte de las escuelas con resultados por encima de la media hacen una “elección de los elegidos” (Bourdieu & Passeron, 1996). Es decir, que justamente eligen a alumnos con buenos resultados en tales pruebas, en este caso sin considerar sus características socioeconómicas (aunque estas no dejan de ser un factor). Como veremos más adelante esas escuelas tienen buenas prácticas de gestión que efectivamente las hacen eficaces, pero uno de los factores que retroalimenta tal eficacia es que excluyen a estudiantes que previamente no han tenido buenos resultados. En contraste, el director de uno de los bachilleratos considerados de baja eficacia señaló lo opuesto (en la cita de la tabla anterior), que su plantel prácticamente sólo capta a estudiantes que tienen bajo nivel educativo.

1 Se identificarán los indicadores por letra por cuestiones de espacio.

Tabla 1. Indicadores de la dimensión inclusión del ámbito organizativo/administrativo

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
A) la aceptación del ingreso de los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales.	“...considero yo que tenemos competencia en el área de influencia pero que los alumnos con mejores promedios ingresan al plantel” (director, CBTA, alta).	“los alumnos que entran en este sistema [...] son los que el propio sistema rechaza, ya sea porque [...] pueden tener problemas económicos, de violencia, de drogadicción que pueden involucrar o que pueden afectar el desempeño de los chicos, entonces como son los chicos que el propio sistema selecciona y los hace a un lado” (director, Particular, baja).
B) la integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc., reconociendo y valorando las capacidades y aportes de cada uno.	“la participación en actividades extraescolares favorece a nuestros estudiantes en su aprendizaje, hay resultados también muy buenos en la parte cultural y deportiva de los jóvenes” (director, CBTA, alta).	“tenemos todos los edificios extraescolares que abarcan la parte deportiva, la parte cultural donde se dan todo un abanico” (director, DGB, baja).
C) generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes.	“la fortaleza es que [los docentes] se han identificado ellos con la propia institución y muchos de ellos han sido ex-alumnos, que conocen de la propia institución, conocen de la ideología que imprime la dirección de la escuela” (director, DGB, alta).	“el lograr unas instalaciones propias, porque ya da una identidad a la institución y una ubicación permanente” (director, DGB, baja).
D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.	“La principal fortaleza definitivamente creo que es la plantilla docente, [...] rescato que son personas que están buscando siempre la capacitación, la actualización y vaya que a pesar de las horas que tienen frente a grupo, de los grupos que atienden” (subdirector, CETis, alta).	“nos exigen que nos estemos preparando y que nos estemos actualizando y nos exigen a veces un montón de cosas y somos los peor pagados” (docente, CONALEP, baja).

Nota. Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

A partir de 2014 se creó un sistema único de ingreso a la EMS en el que actualmente participan todos los subsistemas en el que las y los aspirantes siguen un proceso de solicitud directamente con el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) en el que pueden seleccionar con orden de preferencia cinco opciones de carreras técnicas y bachilleratos a los que les gustaría ingresar y el instituto se encarga de distribuir a los estudiantes conforme a sus calificaciones de egreso de educación secundaria. Que los aspirantes seleccionen a los planteles como primera opción no asegura que tengan buen aprovechamiento, sino que depende de la demanda que tiene el plantel y la posibilidad de seleccionar a los mejores promedios para esos centros escolares (aunque se haga de forma centralizada por el IEA), en cambio las de baja eficacia señalaron que “en realidad, aceptamos para completar nuestros grupos” (director, CEMSAD, baja).

Sólo una escuela de alta eficacia señaló que no tiene un filtro de ingreso: “Es un solo grupo, no hay [selección de estudiantes], se lleva todo el proceso de ingreso, hacen su evaluación, sacan su ficha, pero no hay una selección [...] Todos los que hacen examen entran, todos los que quieren” (director, Telebachillerato, alta). En el caso de un bachillerato particular de baja eficacia, de los conocidos como de absorción de la demanda, el director señaló que justamente a su plantel entran aquellos estudiantes que han sido rechazados del resto y que posiblemente son aquellos con problemas individuales o familiares.

Además, con la creación de nuevos Telebachilleratos a partir del decreto de obligatoriedad de la EMS (DOF: 09/02/2012), la demanda de ingreso de estudiantes provenientes de las comunidades marginadas se reduce en las cabeceras municipales y con ello aumenta el promedio en pruebas estandarizadas de estas escuelas al poder “elegir a los elegidos”:

Han bajado las solicitudes de alumnos, aunque yo considero que no nos ha afectado negativamente, porque esto mejora el promedio de los que solicitan, el solicitante que viene de comunidad con un bajo promedio se queda en el Telebachillerato, porque está más cerca de su casa y el perfil de alumno con calificaciones altas busca venir a [las escuelas de las cabeceras municipales]. (Director, CBTA, alta)

Respecto a la asignación de los grupos en las escuelas, independientemente del nivel de eficacia, la mayoría lo hace al azar. Es decir que no seleccionan a los estudiantes respecto a sus calificaciones o algún otro criterio, pero hay algunas que intencionalmente mezclan estudiantes con bajas calificaciones con los de altas para balancearlos: “Se consideran dos cosas por ejemplo, que sean de nivel alto por decir, medio y bajo, en el mismo grupo, sobre todo para trabajar en el curso propedéutico el segundo criterio es involucrar a las diferentes especialidades en un grupo” (director, CECYTEA, baja).

Sobre el indicador B de la dimensión inclusión, que trata de la integración efectiva y afectiva de las y los estudiantes en actividades deportivas, cívicas y culturales, en general no se encontraron diferencias respecto al nivel de eficacia de los bachilleratos, ya que hubo planteles de alta y baja que señalaron realizar diversas actividades de esta naturaleza como fútbol, danza, rondalla, básquetbol, vóleybol, entre otras. Pero sí hubo planteles que reportaron no tener las instalaciones adecuadas o el espacio suficiente para realizarlas: “sí está un poquito complicado tener esa parte, porque también se carece mucho de esa parte de infraestructura y de interés en el deporte” (director, CEMSAD, baja). En cambio, un CBTis, de alta eficacia, incluso reportó tener una persona encargada de la realización de las actividades deportivas y culturales del plantel y, un bachillerato particular de baja reportó que incluso tiene becas para los deportistas y para quienes participan en las actividades culturales.

Sobre el indicador C de esta dimensión no se detectó que se realicen iniciativas específicas para promover un sentido de pertenencia hacia la institución en las escuelas de baja ni en las de alta eficacia, aunque algunas escuelas de ambos niveles de eficacia mencionaron que sus docentes tienen un sentido de compromiso y algunas de las preparatorias de zonas rurales aludieron que el obtener instalaciones propias fue un paso importante en generar identidad hacia la institución.

En el indicador D de la dimensión inclusión se detectó una valoración de las aportaciones del cuerpo docente tanto en las de alta como en las de baja eficacia. Hubo un par de planteles de baja

eficacia en cuyo personal directivo criticó la postura del profesorado en cuanto a cierta apatía a renovar sus prácticas pedagógicas. En el caso de CONALEP, fue interesante que en el de alta los maestros dijeron que siempre se están preparando y actualizando a pesar de las condiciones laborales, mientras que los de baja eficacia sí lo pusieron como un obstáculo y limitación para realizar su trabajo adecuadamente.

En la Tabla 2 se presentan citas representativas de las escuelas con alta y baja eficacia escolar de los indicadores de la dimensión equidad del mismo ámbito organizativo/administrativo.

Tabla 2. Indicadores de la dimensión equidad del ámbito organizativo/administrativo

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
A) la generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de los alumnos.	“jefes de departamento, director y subdirector, la institución tiene nueve departamentos, servicios escolares, académicos, de formación, de producción, de vinculación, recursos humanos, financieros estos departamentos se reúnen y hacen un plan de mejora continua” (director, CBTA, alta).	“Inicialmente empezamos a trabajar las famosas academias, el detalle es que somos muy poquitos y hacemos academias locales de dos, es medio absurdo, pero bueno es parte de lo que se nos solicita y debemos de tener, este año establecimos lo que es el Consejo Técnico” (director, CEMSAD, baja).
B) el desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el logro académico de los estudiantes más destacados.	No se detectaron.	No se detectaron.
C) el diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes.	“Cada reunión de academia es muy positiva porque entre la discusión de cualquier situación y entre el compartir ideas nos enriquece a todos muchísimo.” (docente, CBTis, alta).	“áreas de mejora, una de ellas sería, por ejemplo, creo que fortalecer el mejor clima laboral, creo por ahí había cierto distanciamiento, no había mucha comunicación entre los docentes con la cuestión administrativa” (director, CONALEP, baja).
D) la gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada y relevante que fortalezca sus capacidades para aprender a aprender.	“De las cuotas de padres de familia, de las inscripciones, inscripción, reinscripción, los sueldos esos sí son de la federación, pero ya el mantenimiento, la infraestructura, el equipamiento [...] es con las cuotas de padres de familia. [...] Es semestral, y los padres tienen conocimiento de [...] qué es lo que tiene proyectado, hacia dónde va lo que ellos aportan, qué es lo que se ha hecho” (subdirector, CETis, alta).	“Yo hace seis años entré ‘nos van a hacer un edificio, van a hacer una escuela’ y es fecha que no acaban de construirnos un plantel” (docente, CEMSAD, baja).

Nota. Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

El indicador A de esta dimensión, que trata sobre los espacios de formación y reflexión docente para atender las necesidades del alumnado, se observó que en todos los planteles se tratan de manera semejante, aunque se le da mayor importancia en los planteles con alto nivel de eficacia. La reflexión y formación para atender tales necesidades se hace principalmente en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, pero más que una reflexión inductiva partiendo de la realidad de cada plantel, se hace una reflexión más bien deductiva a partir de los indicadores del Sistema de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS) “los cuales se suben a una plataforma nacional: aprobación, deserción, alumnos becados, alumnos por maestro, básicamente son los indicadores” (director, CBTA, alta). Incluso desde el Plan de Mejora Continua que funge como la planeación global de la labor educativa de los centros escolares parte de los directivos y después se implementa por el profesorado.

En cuanto al indicador B de la dimensión equidad, no se detectaron estrategias para reconocer el aprendizaje de todos los alumnos y tampoco de los más destacados, más bien hay estrategias para comunicarles los malos resultados y problemas de disciplina a los familiares a través de las reuniones de padres de familia.

Sobre el indicador C de la dimensión equidad, las estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre docentes para construir ambientes de aprendizaje en favor del alumnado son las mismas que se expusieron en el inciso A) de esta dimensión. Pero se especificó que se realiza a través de las llamadas reuniones de academia, que se realizan durante los consejos técnicos escolares, en las que docentes de asignaturas afines desarrollan planeaciones en conjunto y platican problemáticas que enfrentan con sus grupos. También se suele hacer en algunos espacios informales como charlas en los pasillos y durante los recesos. Hubo un plantel de baja eficacia, que se cita en la Tabla 2, que reportó tener un deficiente clima laboral, lo que se traduce en una escasa colaboración entre personal docente y administrativo lo que dificulta la organización y planeación colaborativa para la mejora de los aprendizajes.

El indicador D de la dimensión equidad, habla sobre la gestión de recursos que faciliten al alumnado el acceso a información actual para su aprendizaje autónomo. Al respecto en la mayoría de los planteles, aunque especialmente en los de alta eficacia, se encontró que los equipos directivos buscan conseguir recursos para mejorar y diversificar las fuentes de información a las que tiene acceso el alumnado como laboratorios de computación, conexión a internet, proyectores, pantallas y diversos laboratorios específicos para las carreras técnicas que maneja cada uno. Esto lo hacen principalmente por dos vías de gestión de recursos: la cobra de cuotas semestrales a los familiares de los estudiantes y a través del denominado Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar (PAAGES) en el que también participan madres y padres de familia, con el cual gestionan recursos para la mejora de la infraestructura escolar. Algunas escuelas de baja eficacia escolar señalaron que no cuentan con la infraestructura y recursos necesarios, especialmente las que atienden a comunidades periféricas como CEMSAD.

En la Tabla 3 se presentan las citas correspondientes a la dimensión “Participación y manejo de conflictos” del ámbito organizativo/administrativo.

Tabla 3. Indicadores de la dimensión participación y manejo de conflictos del ámbito organizativo/administrativo

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
A) la promoción desde la escuela, de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos.	“es obligatorio estar en constante actualización, que tomen un curso, a ellos les obliga que estén en la Estrategia Nacional de Formación Continua, que terminan un curso de cuarenta horas, empiezan otro curso de sesenta horas y todo es en línea, y sí lo hacen, y sí lo están haciendo” (subdirector, CETis, alta).	“tuvimos al alumno con problemas visuales, débil visual, creo. Él le echaba muchas ganas. Traía su maquinita para escribir en Braille. Dictábamos y ya nada más se oía que el escribía. Pero el problema aquí era que yo no sé leer Braille, entonces yo nada más le firmaba lo que entregaba.” (docente, CEMSAD, baja).
B) la generación de espacios de alumnos y docentes para reflexionar y aportar en torno al reglamento escolar.	“...no sé ni dónde está el reglamento escolar, porque no me interesa aplicarlo, pienso que mejor es dialogar, negociar, en una primera instancia negociamos con los chicos, en el clima de respeto que sea posible al máximo, aunque luego ellos se ponen en otro plan, si vemos que no podemos con el tema, ya le hablamos a los papás, pero aquí nos arreglamos” (director, CBTis, alta).	“aquí todavía con los muchachos usan uniforme, hay instituciones donde no lo usan, se les pide un corte de cabello de cierta manera, no se les permite el cabello largo, que traigan aretes, que traigan piercing, pues que las chicas usen su falda a una media que no sea minifalda, en donde se les pide que no traigan el cabello pintado de colores, cosas así un poquito de cuestión disciplina” (director, CONALEP, baja).
C) la organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan los alumnos en la escuela y en la vida social en los que se escuche la voz del alumnado.	“Otra cosa es que nuestra labor de día a día, la cotidianidad es que también tenemos mucha cercanía con los muchachos, los conocemos, sabemos de sus intereses. Esto genera que el acompañamiento por parte de cada uno de nosotros, no nada más de los tutores [...] sino de todos los docentes que están en todos los grupos” (docente, CBTA, alta).	“nuestros alumnos también pues vienen de colonias donde hay bajos recursos, donde hay problemática social, donde hay disfunción familiar, [...] a veces de algún tipo de abuso, de violencia, de violencia familiar, hemos tenido hasta cuestiones de violencia sexual hacia algunas de nuestras alumnas, tenemos un área de orientación educativa, desgraciadamente también se nos ve rebasada” (director, CONALEP, baja).
D) la participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por los propios alumnos.	“Servicio social es un requisito donde el alumno debe cubrir 460 horas [...] en diversas instituciones públicas, escuelas primarias, telesecundarias, presidencia municipal, instituto de salud, donde ellos apoyan [...] hay un departamento de vinculación que ofrece capacitación a personas de la comunidad” (director, CBTA, alta).	“están trabajando servicio social y practicas allá en seguridad pública y como hay mucha formación y los papás también colaboran” (director, CECYTEA, baja).

Nota. Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

El indicador A habla de las capacitaciones al personal en torno a la resolución no violenta de conflictos. Se encontró que, más bien, las y los docentes participan en capacitaciones continuamente a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua en la que pueden inscribirse a diversos cursos, principalmente en línea, de acuerdo con sus intereses o necesidades. La oferta de estos cursos es variada, pero tanto en los planteles con alta y baja eficacia se identificó que es casi nula la participación en cursos relacionados con la resolución no violenta de conflictos. Algunos docentes mencionaron que han recibido capacitaciones sobre recursos socioemocio-

nales, pero principalmente sobre a la reforma educativa, estrategias pedagógicas y de las áreas temáticas a las que pertenecen como matemáticas y lenguaje. Algunos docentes comentaron que requieren cursos para la atención de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que han tenido alumnos con alguna de éstas y no se sienten competentes para darles la atención necesaria.

Sobre el indicador B de la misma dimensión no se encontró en ninguno de los planteles tal cual, ya que no se dialogan las normas de convivencia o reglamentos con el alumnado. Éstos están elaborados principalmente por los subsistemas y en algunas ocasiones revisados por la plantilla directiva de las escuelas, en algunas se les dan a conocer y firmar a los familiares. Lo que más se regula, tanto en las de alta como de baja eficacia, son los tiempos, asistencias, las horas de entrada y salida, sobre lo que hay criterios muy estrictos en todos los planteles, así como respecto a la apariencia del alumnado: “aquí llegan bien presentados, uniformados, no hay aretes, ni tatuajes” (docente, Telebachillerato, alta).

Un hallazgo relevante sobre este tema, es que hay prácticas contrarias a los derechos humanos en varios de los planteles como el denominado operativo mochila segura y el propio condicionamiento del acceso al plantel conforme a la apariencia de los estudiantes. Además, se detectó que algunos directivos hacen un uso discrecional del reglamento como lo ilustra la cita de la Tabla 3. Sólo en un plantel privado de alta eficacia se habló de normas de convivencia, en lugar de reglamentos escolares, en las que se le da mayor libertad y responsabilidad al alumnado.

...trabajamos todos bajo una dinámica de un manual de convivencia, ese manual de convivencia no es un reglamento sino es una invitación a trabajar bajo una misma sintonía para lograr un objetivo en común. Eso a los muchachos les da mucha claridad. Les vamos soltando responsabilidad a los muchachos de una manera más dirigida dándole responsabilidad y libertad para que ellos decidan, porque en este manual se establecen consecuencias ante la falta de responsabilidad, pero también ante la responsabilidad misma. Entonces no es que el maestro me repruebe, es que asumo que no vi todo lo necesario, no estudié suficiente o que no entré a clase. (Docente, particular, alta)

El indicador C de la dimensión “Participación y manejo de conflictos” trata de la realización de actividades de reflexión sobre los problemas del alumnado expresados por ellos mismos. Aquí hubo una diferencia significativa, ya que todas las buenas prácticas se encontraron en los bachilleratos de alta eficacia, mientras que en las de baja se comentó muy poco al respecto. Se detectaron algunas estrategias en las primeras para identificar las necesidades de las y los estudiantes como la aplicación de cuestionarios, el trabajo de tutores y orientadores educativos, sistemas de alerta ante materias reprobadas o inasistencias, así como un acercamiento un tanto individualizado pero informal de parte del personal docente. En los planteles identificados con baja eficacia escolar, más bien hicieron referencia a la falta de recursos humanos para atender las problemáticas del alumnado.

Sobre el indicador D de esta dimensión en realidad hay muy pocas actividades que atiendan las necesidades de la escuela o localidad que hayan sido diagnosticadas por los alumnos. Lo más cercano a ello es lo que hace el estudiantado a través del servicio social, las prácticas profesionales y participación en eventos culturales de las comunidades como desfiles y fiestas regionales.

Sin embargo, prácticamente ninguna actividad surge del alumnado, todas centralizadas en directivos y docentes, tanto en acciones dentro del centro escolar como en la comunidad. La excepción serían los Telebachilleratos que tienen la asignatura de Desarrollo comunitario.

4. CONCLUSIONES

A manera de síntesis de la dimensión inclusión, en planteles de alta y baja eficacia escolar se realizan actividades deportivas, culturales y artísticas, pero hay planteles que no tienen infraestructura o recursos suficientes para llevarlos a cabo. No se implementan acciones encaminadas a generar un sentido de pertenencia a las instituciones. En la mayoría de los bachilleratos hay una valoración de los directivos a la labor de sus docentes. En las reuniones de consejo técnico sí se habla sobre las necesidades de los estudiantes, pero se les da más prioridad a los requerimientos oficiales que a las problemáticas particulares de los planteles. En los centros escolares de alta eficacia hay una mejor gestión de recursos para que el alumnado tenga acceso a información para su aprendizaje, mientras que los que atienden a zonas marginadas dijeron no contar con la infraestructura y recursos suficientes para ello.

Sobre la dimensión equidad, el personal docente y directivo no recibe capacitaciones sobre resolución pacífica de conflictos, aunque sí algunas sobre recursos socioemocionales, pero las capacitaciones están más enfocadas en las áreas de matemáticas, lenguaje y aspectos administrativos. Docentes dijeron necesitar cursos para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Los planteles tienen un enfoque de la disciplina punitiva más que formativa, se regula no sólo la conducta sino la apariencia del alumnado y sólo un plantel de alta eficacia cuenta con acuerdos de convivencia desde un enfoque participativo y pedagógico.

Respecto a la dimensión participación y manejo de conflictos, no se suele reconocer el aprendizaje del alumnado sino más bien para comunicarle a los familiares las problemáticas y malas calificaciones en las reuniones de padres de familia. La reflexión y atención de los problemas de los estudiantes se aborda principalmente en las escuelas con alta eficacia, en ese indicador sí se notó una importante diferencia, ya que las de baja eficacia hablaron de no contar con recursos humanos suficientes para hacerlo. La realización de proyectos planeados y elaborados para la mejora de la comunidad o la escuela son prácticamente nulos, excepto en los telebachilleratos.

En suma, se puede afirmar que hay prácticas semejantes en las escuelas de alta y de baja eficacia escolar en la gestión de la convivencia del ámbito administrativo/organizativo, especialmente porque en ambos tipos de escuelas se toma a la convivencia como algo secundario de la labor educativa y por lo tanto sólo se realizan actividades que de manera tangencial fomentan los indicadores incluidos en la matriz estudiada (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Aunque en los planteles de alta eficacia se detectaron, en cierta medida, más y mejores prácticas de gestión incluidas en los indicadores explorados. En el ámbito organizativo/administrativo la gestión de la convivencia es algo secundario, ya que incluso los indicadores a través de los cuales son evaluadas no la contemplan como un criterio, por lo tanto, se enfocan en aquello que, por ejemplo, el SIGEEMS les evalúa como son “aprobación, deserción, alumnos becados y alumnos por maestro” (director, DGB, alta).

Respecto a estos resultados Valdés-Morales et al. (2019) en un estudio sobre convivencia e inclusión escolar en escuelas chilenas de octavo año básico (segundo de secundaria en México), encontraron que efectivamente hay diferencias en la prácticas inclusivas, unas promueven la confianza y la comunicación asertiva, con un marcado apoyo de parte de la persona directora del plantel, mientras que en otras se vive desconfianza y tensión entre el personal de las instituciones, aun así, en la percepción estudiantil no hubo diferencias significativas. Es decir, se asemejan tales hallazgos con los encontrados en esta investigación en que sí es posible diferenciar buenas prácticas de convivencia en planteles con una adecuada gestión escolar, pero no se encuentran elementos que las distinguan de manera sobresaliente a unas de otras.

Mientras que Fierro-Evans & Fortoul (2022), en una relectura de prácticas innovadoras en escuelas latinoamericanas, concluyen que “no hay mejora de la convivencia escolar al margen de los esfuerzos por fortalecer el quehacer formativo de la escuela en cualquiera de sus aspectos o ámbitos” (p. 41), lo que a su vez concuerda en parte con los resultados de esta investigación en el sentido de que aquellas escuelas de eficacia escolar alta efectivamente tienen ligeramente mejores prácticas de gestión de la convivencia.

A pesar de que las escuelas con alta eficacia tienen algunas buenas prácticas de gestión, un factor importante para que continúen teniendo resultados positivos en las pruebas estandarizadas está en el proceso de ingreso, ya los planteles con alta demanda reciben a los estudiantes que ya tienen mejores promedios en secundaria y en los exámenes de este tipo, lo cual desde la mirada de la convivencia es un criterio excluyente de gestión escolar.

De tal forma que habría que explorar en futuros estudios las ideas de exclusión compuesta y secuencial, porque si los estudios sobre eficacia escolar se supone que ya controlan las variables contextuales para determinar si los resultados obtenidos están por debajo o por encima de los esperado, entonces parece que hay una secuencia que está operando en varias de estas escuelas y que tiene que ver con el ingreso de los nuevos estudiantes, al parecer las de baja son escuelas que reciben a estudiantes con bajos promedios de secundaria y con antecedentes de indisciplina como se ilustra en la siguiente cita:

Nosotros [...] recibimos muchos alumnos que en otras escuelas simplemente no los aceptan porque no tienen carta de buena conducta, o recibimos chicos que traen un promedio muy bajo, sabemos que hay alumnos que no los aceptan en la Bachuaa [bachillerato autónomo estatal] porque no tienen el ocho, no los aceptan en los CBTis porque tienen un promedio de menos de ocho y aquí en la institución los recibimos. (Docente, DGB, baja)

Se coincide con Lozano y Maldonado (2020) en que la disciplina escolar en las escuelas de EMS se ejerce desde una perspectiva punitiva y rígida, que ellos encontraron que en realidad aumentan los episodios de violencia escolar en lugar de prevenirlos. Así como en el estudio de INEE (2019), no se detectaron prácticas de gestión escolar en la que se incluya activamente la opinión y la acción del estudiantado, sino que se les toma como agentes pasivos de lo que organizan directivos y docentes. Respecto a la investigación de Rodríguez-Figueroa (2021) se confirma que no hay una gestión de la convivencia como tal en los bachilleratos aguascalentenses, es decir, que no se toman medidas para fomentar unas relaciones interpersonales inclusivas, democráticas y pacíficas.

Hay elementos que conviene recuperar de la teoría sobre la eficacia escolar para nutrir los estudios sobre convivencia: infraestructura, recursos, contratación, población estudiantil y tamaño de la escuela. Todos ellos tienen un impacto en la forma en que se relaciona la comunidad escolar. Mientras que los estudios sobre eficacia podrían incorporar dimensiones de la gestión de la convivencia como la inclusión, la equidad y la resolución de conflictos.

En cuanto a infraestructura, si una escuela tiene dos canchas deportivas es más sencillo incluir una mayor parte del alumnado, pero si sólo se tiene una cancha que al mismo tiempo es patio cívico ¿cómo se gestiona, quiénes juegan, qué pueden jugar y en qué momentos? Los recursos humanos son sumamente dispares dependiendo del tipo de escuelas, por ejemplo, los CBTis pueden llegar a tener un personal que ascienda a más de 80 personas contratadas y los telebachilleratos tienen cinco personas generalmente, un directivo, tres docentes y un intendente (con escaso personal de apoyo extra). El tipo de contratación influye, ya que un personal con tiempo completo y prestaciones está más comprometido y enfocado en su institución que quienes deben tener dos o tres trabajos más para completar sus gastos mensuales. Otro elemento importante es el tamaño y densidad de la escuela, definitivamente gestionar la convivencia en un aula con 50 estudiantes será más complejo que en una con 15, así como una escuela con menos de 100 estudiantes que una con más de 1000, aunque los presupuestos y recursos sean medianamente proporcionales.

Una cuestión adicional de la gestión de la convivencia escolar es que contempla demasiado a los padres de familia, cuando en bachillerato, por el nivel de desarrollo, tal vez posiblemente requiere menos colaboración con esta figura ante la necesidad de mayor autonomía de las y los jóvenes.

Las razones pueden ser múltiples de que las escuelas con mejores resultados académicos continúen con ellos a través de distintas generaciones de alumnos: que atraigan a los estudiantes con buenas calificaciones, que haya una exclusión sistemática de los estudiantes con promedios bajos, que los docentes más capacitados prefieren impartir clases en ellas, que su relación con la comunidad es fuerte, y claramente, que tengan una buena gestión escolar. Lo que preocupa es que a pesar de que los modelos educativos mexicanos de los últimos 15 años han tratado de incorporar la dimensión de la convivencia como parte integral de la educación media superior, las escuelas siguen sin darle un peso adecuado como uno de los cuatro pilares de la educación y se siga viendo como algo secundario de la labor educativa.

REFERENCIAS

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (1ª edición, pp.71-112). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). <https://bit.ly/3uq7Xme>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da. Ed.). Distribuciones Fontamara.

- Carbajal-Padilla, P., & Fierro Evans, M. C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar* (Primera ed.). Universidad Iberoamericana León - Secretaría de Educación de Guanajuato. <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Aconvivir/PublishingImages/Atencion/Modelo deConvivenciaparaatencion%2Cprevencionyerradicacion.pdf>
- Cortes Medina, S. A. (2019). *Prácticas de liderazgo escolar en telebachilleratos comunitarios según su nivel de eficacia escolar* [Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/1769>
- Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020). School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *The Journal of school health*, 90(3), 182-193. <https://doi.org/10.1111/JOSH.12863>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors (ed.)). México, D.F. : Librería Correo de la UNESCO.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1->
- Fierro-Evans, C., & Fortoul, B. (2022). "Mejorar la convivencia". Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 27(92), 15-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100015&script=sci_arttext
- Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Flores-Crespo, P., Martínez Rizo, F., Mendoza, D. C., Marquez, A., & Sandoval, A. (2017). Educación y Desigualdad: a 50 años del Informe Coleman. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE*, 1-17.
- Gómez, M. del C., & Agramonte, R. de la C. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista Espacios*, 43(06).
- Hirmas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). Salesianos Impresores.
- INEE. (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México ECEA 2016* (M. C. Fierro Evans, A. Chaparro-Caso López, & A. M. García Medina (eds.); 1ra ed.). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. www.inee.edu.mx
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM80-8219>
- Lozano, D. F., & Maldonado, L. (2020). Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en. En *Daena: International Journal of Good Conscience* (Vol. 15, Número 1).
- Luzarraga Martín, J. M., Nuñez Lozano, J. M., & Etxeberria Murgiondo, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1075-1090. <https://doi.org/10.5209/RCED.54683>

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). Designing qualitative research. En *Designing qualitative research*. SAGE Publications Inc. <https://bit.ly/35bkth2>
- Mora, N., Chaparro, A.A., & Caso, J. (2017). Comparación de prácticas escolares orientadas a la convivencia, de escuelas de alta y baja eficacia, en secundarias del estado de Baja California. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-14. <https://bit.ly/3ukQiMS>
- Murillo, F. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521687>
- Padilla González, L. E., Guzmán Ramírez, C., Lizasoain Hernández, L., & García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 687-709. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-666620180003000687&script=sci_arttext
- Pedroza Zúñiga, L.H., Peniche Cetzal, R. S., & Lizasoain Hernández, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>
- Peniche Cetzal, R., Ramón Mac, C., Pedroza Zúñiga, H y Mora Osuna, N. (2023). Prácticas de gestión escolar en bachilleratos de alta y baja eficacia escolar en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 2023, VOL. 28, NÚM. 97, pp.447-466 (ISSN: 14056666 ISSN-e 25942271).
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2019). *La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural* [Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/1798>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, 57, 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1272>
- Valdés-Morales, R., López, V., Jiménez-Vargas, F., Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/EDU.2019.22.2.2>

INVESTIGACIONES

Análisis didáctico-longitudinal de una asignatura desde la Investigación-Acción

Didactic-Longitudinal Analysis of a Subject from Action-Research

Rosario Caraballo Román*

Recibido: 3 de mayo de 2024 **Aceptado:** 12 de noviembre de 2024 **Publicado:** 31 de julio de 2025

To cite this article: Caraballo, R. (2025). Análisis didáctico-longitudinal de una asignatura desde la Investigación-Acción. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 221-233. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19803>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19803>

RESUMEN

Se presenta un estudio longitudinal, realizado durante cinco cursos académicos con un total de 547 alumnos/as participantes. La asignatura objeto de estudio se denomina Investigación e Intervención Socioeducativa y es impartida en la titulación de Sociología, posibles futuros/as docentes de Formación Profesional. La metodología utilizada es la Investigación-Acción, y en algunas ediciones se convierte en Investigación-Acción Participativa. El trabajo de campo, de recogida de datos, se realiza en el aula, utilizando técnicas participativas de evaluación diseñadas o adaptadas para la sesión impartida además de encuestas, rúbricas y relatos; textos elaborados por el alumnado. Se ha ido realizando un análisis continuo y pormenorizado de los datos recibidos, e inmediatamente han sido devueltos al alumnado. Para el proceso de implementación de mejoras se ha tenido en cuenta también los informes de evaluación docente de los cuestionarios de calidad realizados por la propia institución. Finalmente se ha llegado a construir una nueva asignatura, más sólida, que incorpora diferentes metodologías y recursos, y que satisface al alumnado, quienes han sido los guías del proceso con su voz y participación, incluido en la toma de decisiones.

Palabras clave: dialógico; evaluación; interacción; investigación-acción en el aula; técnicas participativas

ABSTRACT

A longitudinal study is presented, carried out during five academic years with a total of 547 participating students. The subject under study is called Socio-educational Research and Intervention and is taught in the Sociology degree program, for possible future teachers of Vocational Training. The methodology used is Action Research, and in some editions, it becomes Participatory Action Research. The field work, data collection, is carried out in the classroom, using participatory evaluation techniques designed or adapted for the given session, as well as surveys, rubrics and stories; texts elaborated by the students. A continuous and detailed analysis of the data received has been carried out and immediately returned to the students. The process of implementing improvements has also taken into account the teaching evaluation reports of the quality questionnaires carried out by the institution itself. Finally, a new, more solid subject has been built, incorporating different methodologies and resources, and satisfying the students, who have been the guides of the process with their voice and participation, including them in the decision-making process.

Keywords: dialogic; evaluation; interaction; action-research in the classroom; participatory techniques



*Rosario Caraballo Román [0000-0002-2408-3723](https://orcid.org/0000-0002-2408-3723)
Universidad Pablo de Olavide (España)
mail@doctorado.unini.edu.mx



1. INTRODUCCIÓN

Existe un consenso entre los/as investigadores/as socioeducativos que remite a Kurt Lewin como el conceptualizador de la Investigación Acción (I-A, a partir de ahora), aparecida en sus trabajos sobre la transformación de hábitos alimenticios en Estados Unidos, en la década de los 40. Su artículo *Action Research and Minority Problems*, de 1946, es señalado como el inicio de la metodología. Sin embargo, sus ideas podrían ser cuestionadas actualmente, contextualizándolas en sistemas democráticos y de justicia social (Suarez Pazos, 2002).

Después de una época de condena al ostracismo, la I-A parece resurgir en los años 70 del pasado siglo, con la intervención de los hoy clásicos, y siempre mencionados en la literatura sobre ella. Ellos fueron Elliott (1978), Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988), Goyette y Lessard-Hérbert (1988), científicos críticos del fenómeno educativo y de la Pedagogía. Pero no menos importantes son en este resurgir los movimientos de Educación Popular y de Educación de Adultos, inspirados por Freire (1970), Fals Borda (1979) o Demo (1988), entre otros, y que desde esa misma época han generado un movimiento transformador tanto en la investigación como en la docencia.

Desde estos movimientos de renovación pedagógica se propuso la I-A y la I-A Participativa no solamente como metodología de investigación, sino también como metodología didáctica.

La I-A se configura alrededor de un extraordinario poder de provocar reflexión y acción que llevan al cambio y a la transformación. Además, combina corazón-mente, pone al mismo nivel sujeto-objeto de investigación y, en la Pedagogía, se llega a una relación docente-discente horizontal, confiriendo el poder del conocimiento a la otra persona, respetando y apreciando sus contribuciones (Fals Borda, 2009). Por tanto, la I-A representa una perspectiva humana, enriquecida con una perspectiva técnica, o a la inversa, situada en los giros cualitativos y cercana a la Epistemología del Sur que propone De Sousa Santos (2018).

En esta línea, es la participación la que reduce la distancia entre superior y subalterno, y la arrogancia académica se vuelve una limitación a superar, tal como dice Fals Borda (2009), un obstáculo que habría que archivar. Se pone en duda entonces el poder en las aulas, en cuanto se presenta la acción investigadora y educativa como un aprender juntos, rompiendo el distanciamiento, a menudo insuperable, entre los dos lados de la educación: alumnado-profesorado. (Giner de los Ríos, 1899; Rivas-Flores, 2020).

A nivel técnico la I-A se reconoce como herramienta idónea para la formación del profesorado, para la mejora de la práctica docente, que basándose en evidencias se concreta en un proceso reflexivo hacia la mejora del conocimiento práctico del docente. Se ha utilizado para la formación docente, para cambiar hábitos en la formación de maestros, para cambiar la práctica, mejorar el currículum, cambiar modos de hacer en las instituciones educativas, explicitar o evidenciar la praxis, acercar la teoría a la práctica, y aprender a investigar investigando, e incluso para mejorar la calidad de las instituciones (Campos-Bandrés, 2022; Gibbs et al. 2017; Morales, 2016; Van-Trung Tran et al. 2022). También es una metodología que constantemente es muy criticada y cuestionada, dudando a menudo de su valor científico (Suarez Pazos, 2002).

En un estudio interesante e inspirador de Romera (2014) se nombran las diferentes tradiciones de la I-A, que se presentan como cinco, pero se echa de menos la tradición latina, que es

considerada, desde la humilde opinión de quien escribe, una de las fundamentales, más éticas y valiosas. En este artículo muy revelador, se pone en evidencia que siempre se relacionan los mismos autores al escribir sobre I-A (Elliott, Carr y Kemmis, McTaggart o Stenhouse), pero no hace mención, aunque se supone incluida en la tradición americana, a los autores reconocidos en Latinoamérica, como Freire (1970), Fals Borda (1979) o Jara Holliday (1994), que desde la Educación Popular propusieron la metodología de la I-A y la I-A Participativa, como metodología de investigación y de creación de conocimiento, de cambio, transformación y emancipación (Alva y Pérez, 2022).

Todos estos procesos en el marco de la I-A, le conceden gran valor a la participación en la investigación, rompiendo la lejanía entre quien investiga y quien es investigado, entre objeto y sujeto de investigación (Elliott, 1978, Suarez Pazos, 2002). Se pone un especial énfasis en la interacción con el alumnado, escuchando sus preocupaciones, y dialogando, para comprender que no se trata de hacer cuestionarios, sino de profundizar en la interacción (Sandoval-Mena et al., 2020). Se pone de manifiesto también que la I-A es un método de investigación alejado de los amplios cuestionarios y las enormes muestras, así como de los números y tantos por cientos (Rivas-Flores, 2020), lo que dificulta su reconocimiento y utilización en la productividad científica.

A pesar de que las ratios de las universidades públicas españolas son altos, algún que otro docente se aventura a poner en marcha procesos de I-A, (Rivas-Flores, 2020). Entre otras casualísticas se entiende que no es fácil acceder a la investigación y no está al alcance de todos/as, además hay razones para mejorar la docencia, entre docentes sensibles. En este sentido la I-A provoca mejoras en la interacción en el aula, potencia el diálogo, la empatía y, como es bien sabido, permite ir más allá de la clase magistral. En definitiva, se utiliza porque ser docente no es solamente dominar una materia sino va unido a la intención de mejora constante (Hernández y Álvarez-Álvarez, 2017).

El estudio presentado es una I-A longitudinal, centrada en una asignatura y en su proceso de mejora. Algunos autores consultados consideran que la I-A es un método longitudinal en sí mismo (Latorre, 2003), porque debe espaciarse en el tiempo, dejando que la espiral se desarrolle.

Este estudio se ha realizado durante cinco cursos académicos (9 cuatrimestres; circa tres meses de docencia), con un total de 547 alumnos/as participantes, principalmente mujeres. Se comienza en septiembre de 2019 y se cierra en diciembre de 2023, un cierre que concluye con la finalización de este texto. Un cierre acordado, arbitrario, ficticio, puesto que se podría continuar trabajando en la misma línea.

La asignatura se denomina Investigación e Intervención Socioeducativa, un título coherente con la metodología y con la propuesta de incluirla en un proceso de I-A. Cuenta con un total de seis créditos, repartidos en sesiones de enseñanzas básicas (12) y sesiones de enseñanzas prácticas (6), impartidas en el último curso del Grado de Sociología y en los dobles Grados de Sociología y Trabajo Social y Sociología y Ciencias Políticas.

En este estudio no solamente interesa poner en valor el método, sino también la cuestión filosófica y ética que subyace a la I-A, y que si se despoja de ella no tiene el sentido que se pretende evidenciar.

Es un momento idóneo por ser una asignatura de finalización de los estudios de Grado y Doble Grado. Se ponen en marcha las experiencias y conocimientos del alumnado y las experiencias y los conocimientos pedagógicos de la docente tras varios cursos de impartición de la misma materia.

Se ha ido escribiendo, tomando datos y notas, sobre cada edición, y algunas de ellas han sido presentadas en congresos o jornadas, y debatidas con colegas, puesto que ha existido colaboración de profesores, compañeras de la misma universidad, que han participado en la recogida y análisis de datos e incluso en la redacción de algunos documentos, al igual que el alumnado.

Y ha llegado el momento de cerrar la espiral, y plantear algunas cuestiones referentes al trabajo investigativo: ¿se puede contribuir al cambio y mejora de la materia, del aula, de la institución y de las personas? O ¿son simplemente acciones anecdóticas y metodologías de aula?, como muchas de las críticas recibidas por la I-A. Estas dos preguntas acompañan el análisis de las diferentes ediciones.

2. MÉTODO

El proceso investigativo parte de una clara y evidenciada problemática. Comienza la docencia en la asignatura el mismo día de la contratación de la profesora por parte de la institución, con escasa información sobre la materia a impartir, los horarios, los grupos e incluso los espacios a utilizar. Se pone en marcha la asignatura desde la soledad de la docencia, pero intentando aprender y comprender con el alumnado. Todo ello marcado por los antecedentes laborales de la docente, centrada en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones socioeducativas en zonas de exclusión social, con población joven proveniente del fracaso y el abandono escolar.

Las primeras evaluaciones institucionales sobre la asignatura parecen ser poco alentadoras, así que hay que darle una vuelta. La docente no se siente segura, no sabe si volverá a impartir la asignatura, no tiene claro si los grupos con los que está trabajando están sensibilizados hacia la Educación, como fenómeno a investigar y como proceso a implementar. Se genera una búsqueda de la coherencia entre el discurso teórico; los temas que componen la asignatura, y el acto didáctico en el aula; la praxis educativa.

Por ello decide integrarse en un proceso investigativo, que se lleve a cabo por la propia docente que la imparte, con la ayuda y el apoyo del alumnado. La participación, siempre voluntaria, se concibe como uno de los elementos necesarios para la mejora, y por ello se demanda. Finalmente se diseña un proceso interpretativo-reflexivo que incluye al alumnado, quienes participaran de forma voluntaria, en la recogida y el análisis de los datos.

Los objetivos que se proponen para el estudio son:

- Describir el proceso de cambio continuo de forma pormenorizada, desde que se comienza a impartir la asignatura.
- Analizar cómo cambian los elementos curriculares (la metodología, los materiales y la evaluación) con las aportaciones del alumnado.
- Consolidar la I-A como metodología de una disciplina académica que se mejora y cambia de forma continua.

Pero también se plantean objetivos más humanos y formativos, teniendo en cuenta por un lado la doble perspectiva de la I-A presentada; la técnica y la humana, y por otro los objetivos didácticos de la propia asignatura; conocer y aplicar la investigación y la intervención socioeducativas. Estos objetivos son:

- Experimentar los valores inmersos en una educación basada en la relación horizontal entre docentes-discentes, personas vinculadas por sentimientos, normas y actitudes.
- Adoptar una actitud empática y comprometida, que genere confianza.
- Reflexionar constantemente sobre la participación y el acto didáctico.
- Asumir errores y abrirse hacia el cambio y la mejora.

La metodología de investigación utilizada es la Investigación-Acción en el aula, complementada con la sistematización de experiencias educativas (Jara Holliday, 1988). Con ello, no solamente se propone la descripción, se intenta llegar a la transformación desde la interpretación, a partir de la puesta en marcha de la experiencia, que cambia siempre al ir paulatinamente incorporando las propuestas que realiza el alumnado participante, a través de la participación.

Se sitúa esta I-A en el paradigma crítico como marco y se utilizan técnicas cualitativas con intención transformadora. Para ello se van recopilando los datos a través de técnicas participativas de evaluación creadas o adaptadas para la investigación, aplicadas en cada una de las sesiones de clase (semanales), y se devuelven de forma inmediata (en la siguiente sesión de clase y en sesiones programadas para ello), lo que permite ir realizando el análisis continuo y constante, socializando la información recopilada e implementando las mejoras propuestas.

El alumnado dispone, actúa, realiza actividades y critica la docencia, que diseña esas actividades, que propone el método, que asume los contenidos de las guías docentes, y la investigadora-docente recoge las críticas, las interpreta e implementa los cambios.

Se sigue el esquema consensuado por la mayoría de los autores/as revisados: planificación, acción, análisis-reflexión e implementación (Suarez Pazos, 2002; Latorre, 2003; Sandín Esteban, 2010; Roz Faranco y Pascual Gómez, 2021). Cada edición de la asignatura, es única e irrepetible, y las definimos como cada uno de los momentos de la I-A en el aula. “Como orientación Elliott (1986) recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación” (Suarez Pazos, 2002; p. 44).

Se describe, a continuación, el proceso metodológico, de forma breve pero pormenorizada.

El problema surge en los cursos previos a la implementación de la IA (2016/2017/2018) en los que comienza la reflexión sobre la poca idoneidad de unos contenidos que parecen no tener sentido para un grupo de estudiantes poco sensibilizados con la docencia y la Educación. A partir de ahí se propone dar un giro, sensibilizar y educar, y no solo impartir y calificar. Por ello comienza la espiral:

Edición 1. El aula proactiva en Educación Superior. El proyecto se interesa, principalmente, en generar una experiencia educativa que potencie la acción propositiva y creativa del alumnado en clase. Esta idea se concretará en las aportaciones del alumnado, en forma de resultados

de sus propias maneras de hacer Investigación e Intervención Socioeducativa, introduciendo los fundamentos básicos que conforman las epistemologías y las metodologías hasta el momento creadas y conocidas.

Se seleccionan y profundiza sobre los autores que guían el proceso (Stenhouse, 1983; Carr y Kemmis, 1986; Goyette & Lessard-Hérbert, 1988; Freire, 1990; López-Górriz y González-Ramírez, 1993 y Giroux, 2013) y sus ideas harán fluir el resto de acciones y actividades, en cuanto las dejamos en las manos del alumnado y se les permite hacer, desde la autonomía personal y grupal.

A esta experiencia se le llama el Aula Proactiva; puesto que el alumnado puede tomar decisiones, realizar, concretar y desarrollar sus propias iniciativas e incluso adelantarse, anticiparse, superando las propuestas docentes. Es destacable el desconcierto que generó la comunicación de la propuesta, muy motivador para seguir adelante.

En esta primera edición, que se identifica como Acción, se utilizan para la recolección de datos las técnicas de evaluación continua (8) y la elaboración de textos testimoniales por parte del alumnado.

Edición 2. Regulando en la pandemia. En este 2º momento surge la idea de los talleres en línea. El 2º cuatrimestre del curso 2019/2020 se presenta con nuevos retos y cambios, propuestas recogidas durante la edición anterior, pero muy marcados por la situación de emergencia.

Se debe reestructurar la asignatura y conferirle un formato idóneo para el nuevo entorno generado por la pandemia. Se tiene que cambiar de formato por lo que se propone que en vez de hacer las acciones educativas en el aula se puedan diseñar acciones educativas en formato en línea; nacen ahí los talleres interactivos. Las evaluaciones continúan realizándose, durante esta edición y se vuelve más cómoda la recogida de datos, porque no se entregan por escrito en la misma aula, sino que se van a entregar por correo electrónico, lo que facilita el análisis de los textos, y las devoluciones.

Dado el nuevo entorno se implementan breves encuestas de satisfacción facilitadas por el aula virtual utilizada, lo que permite un momento más caracterizado por la Reflexión.

Edición 3. I-A en el aula virtual. En estos meses de pandemia, el entorno en línea se vuelve cotidiano, y los procesos educativos diseñados son menos ajenos al contexto. Se continúan las clases y se implementa la asignatura con un desarrollo completamente en línea.

Para esta nueva andadura se consolida el Taller como dispositivo ideal, surgido de las propuestas de la edición anterior, para dar respuestas a las necesidades formativas del grupo-clase. Además, la asignatura se sumerge en un proceso de Investigación-Acción en el Aula Virtual, que, por medio de las evaluaciones, el alumnado participante construye relatos evaluativos para el análisis de la evolución de su proceso educativo en línea. Es una edición caracterizada por la Acción.

La cantidad de datos generados y la calidad de los mismos, llevó a realizar un análisis artesanal, organizando por primera vez, un grupo formal de apoyo al análisis, con algunos/as participantes voluntarios/as. En esta edición comienzan a surgir los primeros resultados claros, que proponían nuevas perspectivas, además de la retroalimentación que se establece y la potenciación

de la comunicación constante entre profesorado y alumnado, tan necesaria para entenderse en este entorno alejado. Se consigue así que la participación sea más amplia y profunda en el proceso investigativo.

Edición 4. I-A en el aula. Comienzan las clases presenciales, y se vuelve a un momento de Reflexión, realizando comparativas entre los grupos, en cuanto a asistencia y participación (un grupo en línea y otro presencial). Se retoma la pregunta, el diálogo cara a cara, proponiendo y reflexionando. Este estudio comparativo de dos procesos de enseñanza-aprendizaje, con dos grupos clase, en diferentes momentos, uno en el primer cuatrimestre y el otro en el segundo, responde a la prospectiva anterior sobre la necesidad de reflexionar acerca de la idoneidad de la metodología.

Como propuesta para seguir avanzando en la espiral se toma la decisión de realizar un estudio longitudinal, puesto que se han ido desarrollando pequeñas I-A que recomponen la asignatura completa, la describen y la construyen en su original e irrepetible proceso de interacción en el aula.

El alumnado propone, que ante tanta información y materiales elaborados se pueda construir un manual didáctico de la asignatura, que facilite el trabajo autónomo y la autoformación, por ejemplo, en tiempos de confinamiento.

Edición 5. Elaboración del manual didáctico. Se pone en marcha un Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Se negocia al inicio de las clases y la propuesta es muy bien acogida, entre otras cosas porque proviene del grupo anterior.

En este 5º momento las clases las diseña, las imparte y las evalúa el alumnado. Se trata de introducir al alumnado en el ámbito educativo, por lo que la docencia y la elaboración de materiales didácticos se consideran contenidos fundamentales. Para ello se pone en marcha una experiencia de ABP en la que se elabora un manual colectivo y provisional, que potencie el trabajo autónomo, y que sea utilizado y ampliado en cursos posteriores.

El objetivo se centra en lograr un aprendizaje activo, eficaz y satisfactorio a través del diseño, implementación y evaluación de materiales didácticos utilizando la investigación educativa. Cada sesión se evalúa utilizando diferentes técnicas, y se incorpora una encuesta final de satisfacción al cerrar la asignatura.

El resultado del proceso fue un manual compuesto por los ocho temas, y dividido en las dos partes que dan nombre a la asignatura. El alumnado consideró que transformar las clases basadas en el discurso del profesorado y la memorización por una metodología didáctica activa, tuvo resultados positivos en aspectos como la asistencia, la concentración, la comprensión y el buen clima creado en clase.

Este momento fue uno de los más emocionantes en cuanto a las acciones implementadas durante los procesos de I-A descritos, el alumnado toma las clases, y se convierten en un derroche de creatividad y autonomía. Se constituye un grupo de alumnas/os investigadoras que incluso

llegan a presentar la experiencia en unas jornadas de innovación educativa en la institución donde se realiza. Es un momento caracterizado por la Acción.

A partir de este hecho se abre un espacio en estas jornadas de Innovación para que el alumnado y el profesorado de la facultad interactúen.

Edición 6. Revisión del manual y nuevas propuestas. Se pone en uso el manual didáctico producto del ABP del cuatrimestre anterior. Se realizan diferentes revisiones del manual, y se mantienen las evaluaciones de las sesiones. Se continua con el trabajo práctico del diseño de talleres, y se vuelven a recoger datos con la encuesta final en la que se proponen nuevas ideas, en la línea de la edición anterior (5). El alumnado quiere asumir protagonismo, y después de una introducción sobre diferentes metodologías y estrategias metodológicas, se inclinan por los Paisajes de Aprendizaje.

En esta edición, más reflexiva, se comienza a tener en cuenta los datos de las evaluaciones realizadas por la propia institución.

Edición 7 y 8. Paisajes de Aprendizaje (PA, a partir de ahora) en Educación Superior. Del ABP a los PA. Se ha tratado de introducir al alumnado, futuros docentes de Formación Profesional, en el diseño de programaciones de aula fundamentados en PA. Se realiza una revisión del concepto, del proceso y de diferentes experiencias que han utilizado esta metodología, para conseguir diseñar algunos de los temas de la asignatura. Se han diseñado dos programaciones diferentes sobre los contenidos. El tratamiento se caracteriza por su singularidad y originalidad.

Se implementaron en el aula con una gran acogida, y han sido objeto de un seguimiento pormenorizado, con plantillas de Observación Participante y No Participante, y una rúbrica diseñada para la experiencia. Al finalizar la implementación se pasaron dos encuestas, abiertas, una para las personas asistentes y otra para las diseñadoras de los paisajes. Finalmente se realizó una evaluación en diferido, al mes y medio de cerrar la asignatura, dirigida al grupo-clase completo. Se midió la satisfacción del estudiantado y su sensibilización hacia esta nueva estrategia metodológica, teniendo unos resultados muy positivos y con prospectiva de continuidad.

Edición 9. Vuelta a los talleres. La fuerza de la institución y la necesidad de simplificar la complejidad. En este nuevo momento de la investigación se va a compartir la asignatura con otros/as docentes, y se llega al consenso, que por utilidad y claridad es mejor que se proponga una acción unitaria en cuanto a los trabajos a elaborar por el alumnado participante. Se presenta como un nuevo momento de Reflexión y de sistematización de las experiencias y dinámicas provocadas. Fruto de esta nueva edición es el documento que se presenta.

Hasta aquí la descripción-reflexión sobre un proceso, interesante, arduo a veces, pero bello y ético, que ha generado muchas contradicciones, profundas reflexiones y nuevos replanteamientos y una gran cantidad de alianzas con el alumnado participante. Es destacable la cantidad de técnicas de recogida de datos y por ende la cantidad de datos recogidos y analizados.

Actualmente, la asignatura se encuentra inmersa en la edición 10, que, de forma pausada, se plantea como un momento reflexivo y de redacción para comunicar, de forma fiel, todo el proceso acaecido.

Tabla 1. Relación de evaluaciones realizadas en las sesiones de clase

Sesión	Temática	Técnica de Evaluación
1ª	Presentación	-
2ª	Educación	Concepto de Educación, antes y después de la a sesión
3ª	Educación	Selección y valoración numérica de elementos curriculares
4ª	Investigación	Aplaudo-critico-sugiero de Celestín Freinet
5ª	Investigación	Símil, comparación de la sesión con ... y justificarlo
6ª	1ª devolución	-
7ª	Intervención	Elegir el elemento curricular más interesante y evaluarlo
8ª	Intervención	Evaluación grupal. Colaboración con el proceso de la asignatura
9ª	Intervención	Valoración numérica del nivel de satisfacción
10ª	Intervención	Elaboración de un caso práctico; un diseño de investigación y/o un proyecto de intervención
11ª	2ª devolución	-
12ª	Evaluación	Resolución casos prácticos

Por su complejidad y a modo de resumen, queda representado en la siguiente tabla todo el proceso, con intención de cierre, pero considerándolo un proceso inacabado.

Tabla 2. Ediciones, cambios y valoración institucional de la docencia

Edición	Curso	Experiencia	Valoración
1	2019/20 (1ºc)	El aula proactiva	4.59
2	2019/20 (2ºc)	Regulando en la pandemia. Talleres	4.10
3	2020/21 (1ºc)	I-A en el aula virtual	4.49
4	2020/21 (2ºc)	I-A en el aula	4.80
5	2021/22 (1ºc)	ABP. Manual didáctico	4.95
6	2021/22 (2ºc)	Revisión manual y propuestas	4.48
7	2022/23 (1ºc)	Paisajes de Aprendizajes	4.78
8	2022/23 (2ºc)		4.74
9	2023/24 (1º c)	Vuelta a los Talleres. Cierre de la espiral. Análisis didáctico-longitudinal	-

Se parte de una valoración de la docencia de 2.91, sobre 5, el primer cuso que se imparte la asignatura (2016/2017), aunque es poco relevante porque solamente un alumno participó en la encuesta de la universidad (2 %). Durante el curso 2018/2019 se vuelve a impartir la materia, y la puntuación es algo más alta, un 3.95 sobre 5, y hay un aumento significativo de la participación, en este caso realiza la encuesta un 13 % del alumnado, un total de 6 personas. En los cursos siguientes aumenta considerablemente la participación, también porque se anima a ello, y es generalmente un 20 %, unas diez o quince personas, según el grupo. Algo escaso y alejado del total de alumnado, pero algo más significativo.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El principal resultado de esta investigación es una nueva concepción de la asignatura, una nueva asignatura, como excusa para incidir en la relación de poder que se establecen en las aulas. El proceso de I-A tiene un gran valor en sí mismo, puesto que ha transformado a la docente, ha transformado el aula y ha transformado al alumnado.

Existe un aprendizaje sobre el cambio y la humildad. La percepción de que esto es así y nada se puede cambiar se desmonta con la implicación del alumnado, escuchando y preguntando sobre sus preferencias, sus intereses, sus demandas, y dándole valor. Al final es una acción de compartir el poder en las aulas, de dejarse llevar y permitir que fluya la acción-reflexión.

Con el uso de las técnicas de evaluación continuas y por medio de la participación el alumnado se vuelve más crítico y reflexivo, y dice lo que siente porque se permite y se ha creado el clima de confianza para ello. Cuando el alumnado colabora con el profesorado, como investigadores ambos, se rompe la distancia, mejora el aprendizaje, la motivación y la empatía entre ambos (Morales, 2016; Roz Faranco y Pascual Gómez, 2021). Lo cual se constata en el aumento de la asistencia, sin obligar, se percibe como necesaria, por la implicación que se asume.

Se han consolidado las técnicas de evaluación, que, potenciando un aprendizaje reflexivo, permiten al alumnado proponer y cambiar elementos de la asignatura: se han cambiado cuestiones de contenidos, formato de presentaciones y hasta la metodología... Mediante las evaluaciones se ha cambiado en base a la propuesta que se incorporan sin dilación ni complicaciones, así se cambiaron los diseños de las presentaciones (PPT), los colores, para luego volver a cambiarlos, se incluyeron materiales audiovisuales en las clases, principalmente vídeos, pero música también, y se aumentó considerablemente el uso de casos prácticos, de un par de ellos en toda la asignatura a unos 10 que se presentan actualmente. Se percibe también cierta mejora hacia la vocación docente, y el proceso de I-A empuja a demandar un cambio en las prácticas docentes universitarias.

Los diferentes grupos vienen con nuevas y diferentes necesidades e intereses, que se reflejan en las temáticas de los taller y trabajos que diseñan, siempre de libre elección, y que permitirían realizar una nueva investigación.

En cuanto a los objetivos se ha priorizado en todo momento la descripción del proceso de cambio continuo de una forma pormenorizada, desde que se comienza a impartir la asignatura.

Se ha analizado cómo van variándose los elementos curriculares (las metodologías, los materiales y la evaluación) principalmente siguiendo la voz del alumnado. Se consolida la I-A como metodología de impartición de una disciplina académica que se mejora y cambia de forma continua, que no se ha presentado de forma estática, ni fija, y que se enriquece en cada edición, o se transforma para la reflexión.

Además, se han transmitido valores inmersos, subyacentes, fomentando una educación basada en una relación horizontal, entre docente-discentes, en el momento que se ha dejado y permitido cambiar y se han tenido en cuenta sus propuestas. Hay que destacar que siempre ha habido desconcierto, e incluso algunas resistencias y contradicciones.

Para ello ha sido necesario adoptar una actitud empática y comprometida, generando confianza con el alumnado, con todos los impedimentos, la propia institución, lo corto de los tiempos y las amplias ratios de las universidades.

Y en esta línea seguirán estando presentes lo objetivos propuestos, porque no es fácil potenciar una participación auténtica y horizontal, si no se ha vivido, no es fácil asumir los errores que a diario comentemos los/as docentes, no es fácil dejar el ego del profesor/a universitario a un lado y permitir que sea el alumnado quien ayude a dar respuestas a las dudas permanentes. En definitiva, no es fácil compartir y dejar de competir.

Las dinámicas que se crean en las clases con la devolución de las interpretaciones de los datos permiten crear el clima de confianza necesario, puesto que el alumnado experimenta cómo su voz se tiene en cuenta, animándose a seguir inmerso en el proceso, sintiéndose necesario en el acto educativo, al igual que se siente necesario el/la docente.

La investigación presentada tiene muchas debilidades y permite otras tantas mejoras, entre ellas se considera que no todo el alumnado es consciente del proceso investigativo, aunque se le explique. Hay alumnado que se implica mucho y otro que no se implica, asumiendo las diversidades del aula. Se pueden mejorar los procesos de I-A si se trabaja con más docentes, que permita un aumento en la calidad de la dedicación, en la línea que proponen Gibbs et al. (2017) considerando que los procesos investigativos de I-A necesitan mucho tiempo de dedicación, y no se valoran.

En este sentido se coincide con lo que plantea Rivas-Flores (2020); es más fácil asumir un rol forense, descriptor de datos empíricos, que un rol transformador, lento, largo, y que no permean en el capitalismo académico, ni si quiera en el hermetismo de nuestras propias instituciones.

Como propuesta se considera necesario añadir la tradición latina a las cinco que presenta Romera (2014); incorporar las aportaciones del Movimiento de Educación de Adultos, las propuestas de la Educación Popular y la Educación Liberadora, que como señala Rivas-Flores (2020) se continúan enfrentando a la investigación bancaria que viene impuesta.

REFERENCIAS

- Alva, M. y Pérez, E. (2022). *Investigación-acción y educación popular*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://bit.ly/43iLCs3>
- Campos Bandrés, I. O. (2022). Los futuros maestros ante la escritura. Resultados de un proyecto de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 247-258. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74064>
- Demo, P. (1988). *Ciencias Sociales y calidad*. Narcea.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul. Para um pensamento alternativo de alternativas*. CLACSO. <https://bit.ly/3To2etE>
- Fals Borda, O. (2009). La Investigación Acción en convergencia disciplinarias. *Revista PACA*, nº 1. 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8686837>

- Fals Borda, O. (1979). *Introducción al libro: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo. pp.11-57. <https://bit.ly/4ag7wyb>
- Freire, P. (1970). *La Educación como práctica de la Libertad*. Tierra Nueva. <https://bit.ly/4cmNh3J>
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., James-Reynolds, C., Zoubir, T., Brown, V. Barter, P., Sumner, P., MacDonald, A., Dayananda, A. & Pitt, A. (2017). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, 25:1, 3-22. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1124046>
- Giner de los Ríos, F. (2011). *Por una Senda clara (Antología)*. Selección y prólogo de García Velasco y Otero Urtaza. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]. <https://bit.ly/49MmFrj>
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*. 17/1, 2, 13-26. <https://bit.ly/3vifM1Z>
- Goyette, G. & Lessard-Hérbert, M. (1988). *La Investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes.
- Hernández, G. y Álvarez-Álvarez, C. (2018) Mejorando la intervención en el aula a través de la Investigación-Acción Colaborativa. *Bordón*, 70(4), 73-87. <https://bit.ly/3IG3FyL>
- Jara Hollidays, O. (1998). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López Górriz, I. y González Ramírez, T. (1993). La Docencia como Investigación: una experiencia de Innovación en las Aulas Universitarias. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 6. <https://idus.us.es/handle/11441/51964>
- Morales, M. P.E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1). 156-165. <https://bit.ly/3wVYrwn>
- Rivas-Flores, I. (2020) La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Romera, M. J. (2014) La investigación-acción en didáctica de las ciencias: perspectiva desde las revistas españolas de educación. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 221- 239. <https://doi.org/10.5565/REV/ENSCIENCIAS.529>
- Roz Faraco, C.C. y Pascual Gómez, I. (2021). Beneficios de la Investigación-Acción en un programa de formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Sandín Esteban, M.^a P. (2010). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (1), 12-27. <https://bit.ly/4abGAQa>
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Morata.

- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N.º 1, 40-56. <https://bit.ly/4af6yT4>
- Thiollent, M. (2011). Action Research and Participatory Research: An Overview. *International Journal of Action Research*, 7(2), 160-174. <https://bit.ly/4cinmKE>
- Van-Trung Tran, Anh-Chuong Huynh-Lam, Ngoc-Bich Vu-Thi (2022). High school administrators' and teachers' perceptions of their educational action research skills. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 13(1). 110-117. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.01.013>

EXPERIENCIAS

Enredos desde una clase. Introduciéndome en los nuevos materialismos y repensar mi devenir como docente, artista e investigadora

*Entanglements from a Classroom. Getting into New
Materialisms and Rethink my Becoming as a Teacher,
Artist and Researcher*

Paola Villanueva González*

Recibido: 28 de diciembre de 2023 Aceptado: 9 de diciembre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Villanueva, P. (2025). Enredos desde una clase. Introduciéndome en los nuevos materialismos y repensar mi devenir como docente, artista e investigadora. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 234-253. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18312>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.18312>

RESUMEN

¿Qué puede pasar cuando el guion, la tarima o la puerta de una clase se convierten en cosas que “hacen cosas” en los encuentros pedagógicos? ¿Qué me permite pensar el acercarme a estos elementos desde los nuevos materialismos? ¿Cómo esto afecta a mi forma de devenir a/r/tógrafa? En este texto me introduzco en el concepto “intra-acción” (Barad, 2007) a partir de la revisión de mi experiencia docente en la planificación y performance de una sesión sobre Investigación Rizomática con estudiantes de máster en arte y educación. Con ello, voy familiarizándome con algunas implicaciones de los nuevos materialismos en educación (Revelles y Sancho, 2020) desde un posicionamiento post-cualitativo (Hernández-Hernández, 2019). Poner el concepto de intra-acción en movimiento, me coloca en un devenir (becoming) desde el que me reconozco como “docente nómada” (Cano et al., 2020). Esto se convierte en una invitación a trabajar no desde lo previsible, sino a través de lo que me encuentro en los “entre-medios” de la enseñanza-aprendizaje, donde la escritura funciona como un lugar de pensamiento (Richardson y St. Pierre, en Onsès, 2019). A partir de esta experiencia, preparo la mochila para las clases que están por venir, siguiendo las pistas que resultan de incorporar la intra-acción para posibilitar “fenómenos de aprendizaje” (Onsès, 2019) más orgánicos, conscientes, afectivos, horizontales y rizomáticos.

Palabras clave: intra-acción; nuevos materialismos; investigación post-cualitativa; educación artística; a/r/tografía; metodologías artísticas de enseñanza

ABSTRACT

What if the script, the stage, or the door in a classroom become things “doing things” in teaching-learning situations? What does it allow me to think about approaching these elements from new materialisms? How does this affect my way of becoming an a/r/tographer? In this text I get into the “intra-action” (Barad, 2007) by reviewing my teaching experience in the planning and performance of a session on Rhizomatic Research with master’s degree students in art and education. I intend to relate some implications of new materialisms in education (Revelles



*Paola Villanueva González [0009-0001-3955-4268](https://orcid.org/0009-0001-3955-4268)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

pvillanuevago@uoc.edu



and Sancho, 2020) from a post-qualitative paradigm (Hernández-Hernández, 2019). By moving the concept of intra-action, I recognize myself as a “nomadic teacher” (Cano et al., 2020). This evolves into an invitation to work not from the predictable, but through what I encounter in the “in-between”, where writing works as a place for thinking (Richardson and St. Pierre, in Onsès, 2019). From this experience, I prepare the backpack for classes to come, keeping track of clues resulting from the pedagogical potentialities of intra-action to achieve more organic, conscious, affective, horizontal and rhizomatic “learning phenomena” (Onsès, 2019).

Keywords: intra-action; new materialisms; post-qualitative research; rhizome; art education; a/r/tography; artistic teaching methodologies

INTRODUCCIÓN

En este texto me propongo introducirme en el concepto “intra-acción” (Barad, 2007) a través de la revisión de mi práctica docente durante la planificación y *performance* de la sesión “Investigación Rizomática”, dentro del seminario “Metodologías de Investigación en las Artes Visuales y la Educación”. Esta sesión, que he realizado en cuatro ediciones distintas entre el 2017 y el 2023, tuvo lugar el pasado mes de marzo en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, en el marco del máster “Artes Visuales y Educación. Un enfoque construcccionista”.

Explorar este concepto y tratar de incorporarlo conscientemente, me posibilita experimentar con él y dar espacio a formas situadas, afectivas y relacionales de aprender, estando especialmente atenta a los “enredos” de los elementos humanos y no-humanos que actúan en un acontecimiento pedagógico (Atkinson, 2015). Desde el principio de esta reflexión, veo cómo, en situaciones diversas, he atendido a estos enredos de forma intuitiva. Pero, a medida que escribo, me doy cuenta de que nombrar estos enredos como “intra-acciones” es un ejercicio metacognitivo en el que pienso cómo estoy aprendiendo a ser a/r/tógrafa (Irwin, 2013), que entiendo como un proceso en movimiento que necesita ser revisado continuamente.

Rastrear aquella sesión desde el concepto de intra-acción, facilita mi interés por comprender las conexiones entre la propuesta onto-ético-epistemológica y metodológica de los nuevos materialismos a partir de situaciones concretas, como también han planteado colegas docentes en algunos de sus escritos (Castro y Onsès, 2019). Para ello, sigo la pista de una serie de elementos presentes en el aula que, como “materias vibrantes” (Bennett, 2010), me acompañan en mi introducción a esta noción compleja, con la ayuda de los cuatro conceptos que vertebran las metodologías de los nuevos materialismos: complejidad, agencia, univocidad y afecto (Revelles y Sancho, 2020).

Acorde a un posicionamiento post-cualitativo (Hernández-Hernández, 2019; Lather y St. Pierre, 2013), en esta indagación exploro una manera de narrar que quiere ser transparente, mostrando cómo se genera pensamiento divergente en la escritura. En este sentido, la escritura funciona como un espacio vivo de pensamiento, análisis y descubrimiento (Richardson y St. Pierre, in Onsès, 2019). Como un espacio que me permite reflexionar sobre los “trayectos realizados” en la planificación, dinamización y autoevaluación de aquella sesión, dando saltos espaciotemporales cuando es pertinente para contextualizar la experiencia. Aunque aquí menciono algunos, estos trayectos “entre-medio” (Ingold, 2018) no solo están plagados de imprevistos, dudas, sorpresas y lugares de no-saber (Hernández-Hernández et al., 2020), sino que son los nudos a través de los cuales me enraízo aún más a lo cotidiano (Ahmed, 2018).

Para poner el concepto de intra-acción “en movimiento” (Hernández-Hernández et al., 2020), me he ayudado de una serie de autoras, muchas de ellas compañeras docentes y también estudiantes de este máster, que han reflexionado sobre ello. Entre las lecturas que he trabajado, la reflexión de Annette Arlander en “De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje” (2014) me ha resultado especialmente reveladora. Y, gracias a esta, estoy consiguiendo corporeizar con más intensidad (Carrasco y Herraiz, 2020) la propuesta de Barad, por la que navego a través de nociones clave como “agencia” o “corte agencial”. Es en esta experiencia cuando me re-encuentro con una serie de elementos no-humanos en el aula cuya agencia me sorprende y posibilita nuevas maneras de aprender.

Después de saludar y presentarme como sujeto nómada (Braidotti, 2015), despliego la parte central de esta indagación a tres de estos elementos: la tarima, la puerta y el guion de la clase. Pensar cómo estos me afectan y desplazan, me lleva a lucir la bata de “docente nómada” (Alonso et al., 2020), atenta a los imprevistos que dan pie a aprendizajes nuevos y significativos. A partir de esta reflexión, preparo la maleta para las clases que están por venir, en la cual me propongo favorecer dinámicas que estén más cerca de un rizoma (Deleuze y Guattari, 2010) que de un árbol. De esta manera, espero encontrar una mayor sintonía con los conceptos que trabajamos en la sesión y seguir aprendiendo a enseñar desde las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), la a/r/tografía y las metodologías *walking*¹ (Marín Viadel et al. 2020).

1. PRIMER ENREDO: PRESENTARME

Estamos a mediados de mayo. Es un día de primavera de manual: sol, nubes, calor, gotas de lluvia. Después de casi tres meses intentándolo, consigo arrancar con este texto. Lo he hecho después de almorzar, en la mesa del comedor de la casa a la que nos acabamos de mudar. Como en el último artículo que trabajé al caso de la resignificación del desorden en la investigación artística (Villanueva, 2022), aprovecho la siesta de mi hija para organizar ideas y empezar escribir. A mi alrededor, *post-its*, libros desparramados, más de una decena de artículos subrayados en el escritorio del ordenador o un cuaderno lleno de notas. Echan raíces las colaboraciones con la universidad y voy encontrando cierta calma en el cambio de ruta profesional que tomé hace un par de años. A las 16h tenemos una entrevista con una radio gallega que se ha interesado por el libro que acabamos de publicar (Puigdemasa y Villanueva, 2023).

Hace más o menos una década, cuando me mudé a Barcelona para cursar el máster “Artes Visuales y Educación. Un enfoque constructorista”, empecé a interesarme por cómo nos configuramos como sujetos flexibles en el tardocapitalismo y cómo esta configuración me sacude como artista, docente e investigadora. Miré a mi experiencia particular como nunca, y empecé a atender a cómo sus lógicas dominantes de trabajo, productividad, éxito o eficiencia marcan nuestros procesos, relaciones y formas de habitar el mundo. En mi tesis doctoral (Villanueva, 2017), encontré una oportunidad para enredarme en esta indagación. Y, gracias a ella, seguí situando la idea “sujeto nómada” (Braidotti, 2015), poniéndola en relación con un sujeto de

¹ Como recoge Laura de Miguel Álvarez en “Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares. Un proyecto de a/r/tografía *walking* [andar] con estudiantes de ESO” (2020), las metodologías *walking* se nutren de los nuevos materialismos para crear conocimientos y significados desde la transmedialidad y el movimiento.

carácter corroído (Sennett, 2010) de la “ciudad por proyectos” del tercer espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002).

A partir de ahí, durante mucho tiempo, me he reconocido como un sujeto fragmentado, precario y hecho de ensamblajes. En un primer momento, la lectura de *El aprendizaje de lo inesperado* (Padró, 2011) me llevó a reconocirme de tal manera desde el feminismo postestructuralista. Más adelante, este reconocimiento se hizo más complejo al cruzarme con la perspectiva post-cualitativa y el pensamiento de Deleuze y Guattari a través de *Rizoma* (2010). Un tiempo después, mientras me preparaba para esta sesión sobre Investigación Rizomática, me reencontré con Tim Ingold, autor en quien me detuve gracias a la docencia de una asignatura sobre dibujo en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). La lectura de Ingold me permitió revisitar, sin negar, la idea de precariedad, nomadismo o ensamblaje² que venía manejando, conservando las ambivalencias que esta idea me provocaba, pero centrándome en sus posibilidades no desde lo roto, sino desde lo sorprendente.

Esta lectura fue un imprevisto que me llevó a replantear el sentido y estructura de aquella sesión, así como un primer canal para incorporar en mi práctica el concepto de intra-acción (Barad, 2007).

Según Ingold (2018), el nudo puede funcionar como un principio de coherencia capaz de “cambiar nuestro entendimiento sobre nosotros mismos, sobre las cosas que hacemos y creamos, y sobre el mundo en el que vivimos” (p.37). Esta forma de entender el nudo, profundamente relacionada con el pensamiento post-cualitativo y los principios del rizoma de Deleuze y Guattari, me hizo seguir estando cómoda en el movimiento, y a fijarme con mucha más atención a los entrecruzamientos que se dan cuando me desplazo, haciendo rizoma con lo cotidiano y encontrando la forma, como un nudo, en el “entre-medio”.

[Se entiende el “entre-medio” como] “un movimiento de generación y disolución en un mundo de devenir donde las cosas no están aún dadas —de tal forma que pudieran ser juntadas— pero en camino a ser dadas” [...]. [Porque los nudos] siempre están en el meollo de las cosas, mientras que sus extremos quedan sueltos, buscando líneas con las que entrelazarse (Ingold, 2018, p. 45).

Salgo del salón de mi casa y vuelvo mentalmente al Aula 8. Acabo de dejar a mi hija en la escuela. Dejó atrás la parada de metro y bajo, apresurada, siguiendo las vías del tranvía. Entro por la puerta principal del edificio y pido las llaves en conserjería. Ellos no me conocen y a mí todavía me cuesta reconocirme cuando me presento como “profesora”. Subo la escalera y llego puntual. En la puerta, leo frases escritas a lápiz, como “el aula de los aprendizajes infinitos” y “*becoming total*”. Por la intermitencia de mi paso por el aula, me veo torpe en la gestión de las tareas para

2 Ingold interroga, entre otras cuestiones, la metáfora del pensamiento moderno del bloque de construcción-cadena-contenedor porque esta lleva a pensar el juntar como articular, en el sentido de una articulación dibuja un mundo formado de elementos rígidos que, al juntarse por sus extremos, no pueden mezclarse ni revolverse. Moviliza esta idea proponiendo pensar el mundo compuesto de líneas que, por su condición de flexibilidad, pueden entrelazarse libremente. Para ello, nos invita a empezar con operar desde el verbo “anudar”, “y entenderlo como una actividad en la que los ‘nudos’ son los resultados emergentes” (2018, p.40). Según Ingold, al anudar estamos generando formas nuevas tirando con firmeza desde distintos puntos de las líneas, consiguiendo que se adhieran y se mantengan así gracias a esa fuerza puesta en el nudo.

que todo arranque: encender el proyector, el ordenador, abrir-cerrar las ventanas, colocar mis cosas, localizar mis apuntes, decidir dónde voy a colocarme y, en esta ocasión, preparar la sesión con material complementario a mi presentación en pantalla. Con todo en su sitio, espero a que el grupo entre. Todavía tenemos luz natural, pero sé que no tardará demasiado en dar paso a la artificial que viene del techo. Se espera que sea una sesión de cuatro horas con un descaso de veinte minutos. Tengo el corazón acelerado y siento un hormigueo en el dedo meñique, como me pasaba antes de las audiciones en el conservatorio. Van llegando las estudiantes.

Colocan sus chaquetas y mochilas. Charlan entre ellas. Reconozco algunas caras que pasaron, unos meses antes, por mi seminario “Sentidos Pedagógicos del Proyecto Artístico”. Voy saludando. Se sientan en las sillas formando un semicírculo. Esta disposición me resulta tremendamente más amable que la que distribución en filas paralelas apuntando al profesor.

Cuando era yo quien estaba en una de esas sillas, como estudiante de ese mismo máster, las sesiones de metodologías de investigación me daban serenidad. Relacionar estos contextos, en principio distantes, venía marcado por encontrar en ellos una receta posible, un “cómo se hace”, creyendo que así podría rebajar la intensidad del descontrol que durante mucho tiempo había tratado de esquivar. Agradezco a las y los revisores de este texto por invitarme a ampliar el sentido pedagógico de esta idea con la lectura de *Lo material en educación: objetos, espacios y cuerpos* (Trilla et al. 2022).

Empecé la sesión recordándome como estudiante de este mismo máster, momento clave en el que se produjeron una serie de desplazamientos. Estos no solo se dieron en mis intereses, sino en mi forma de entender la investigación artística y educativa, así como en las relaciones entre ambas. Ahí se dio un movimiento fundamental: pasar del “qué quiero hacer” al “qué quiero conocer”. Esta idea, que guardo como un regalo muy querido y que rescato a menudo, la compartió conmigo Fernando Hernández-Hernández, mi director de tesis, en una de nuestras tutorías hace ya casi una década. Aproximarme de esta manera a la noción de investigación y sus posibilidades metodológicas, me abrió a vivir la investigación, y ahora también la docencia y el arte, como un lugar para explorar desde el cuestionamiento (Calderón, 2015). Como un “proceso de indagación que trata de dar sentido a fenómenos que no son de naturaleza estable y predecible y que no siempre se adaptan a una estrategia metodológica predeterminada (Eisner, en Hernández-Hernández y Calderón, 2019, p.16). Más cerca de un rizoma, empecé a “corporeizar” (Hernández-Hernández y Carrasco, 2020) la investigación como un “espacio de pensamiento”, entendiendo el pensar como algo que no es disciplinar, que implica líneas de fuga y pensamientos utópicos (Sheikh, en Hernández y Calderón, 2019, p.17).

Todavía con hormigueo en el meñique, me presenté como ex-estudiante de Bellas Artes. Compartí cómo me introduje en mi contexto artístico profesional más cercano: aplicando a concursos, pidiendo becas, haciendo exposiciones o buscando estancias en centros especializados. También hablé de cómo, como dibujante, fui desplazándome hacia la ilustración editorial, de moda o publicidad para encontrar en el dibujo una fuente de ingresos más o menos viable. Apunté que, mientras tanto, los proyectos de investigación artística siguieron latiendo, pero con más suavidad. Siempre atraída por la docencia y la investigación, compartí cómo me agarré a este máster por ser ese espacio transdisciplinar y abierto que estaba buscando para transitar mis indagaciones sin prejuicios y en compañía.

También me presenté desde una “práctica del confín” (Garcés, 2013), acentuando lo que esto implica. Las prácticas del confín son esos lugares marginales que ocupan las artes, sobre todo en el ámbito educativo. Siguiendo a Garcés, esos márgenes pueden ser lugares de libertad y experimentación que posibilitan pensamientos y modos de hacer particulares, desdibujando los límites disciplinares para crecer con todo aquello que permita que la curiosidad fluya. Este posicionamiento me resulta liberador la mayor parte del tiempo, pero cuando no lo vivo así entro en una “experiencia de cristalización”. Una experiencia a través de la cual comprendo un tema de forma profunda, compleja y parcial, pero que, justamente por esa parcialidad, caigo en que cuando más sé, más me falta por saber (Richardson y St. Pierre, en Hernández-Hernández y Calderón, 2019, p.17). Así lo estaba viviendo también en aquella clase. Buscando la postura como docente. De un lado a otro como en una noche de mal dormir, pero con la mirada abierta e ilusionada por los nudos que ya estábamos haciendo.

Algunas semanas más tarde, volvió a mi mesita de noche *Enseñar pensamiento crítico* (bell hooks, 2022) y, con este libro, una lista de conceptos y adjetivos sobre la a/r/tógrafa que quiero ser: feminista, crítica, emocional, democrática, personal, situada, imaginativa, vulnerable, espiritual, respetuosa, diversa, empática, con humor, amor y autoestima. Como tal, me di cuenta de que estaba prestando más atención a cómo presentarme, y no a conocer a las personas que estaban junto a mí. Corriendo, anoté en la lista “compromiso”:

La pedagogía del compromiso empieza al asumir que aprendemos mejor cuando estudiante y profesor interactúan en su relación. Como líderes y facilitadores, los docentes tienen que descubrir lo que los estudiantes saben y necesitan saber. Este descubrimiento solo se produce si los profesores están dispuestos a llevar a sus estudiantes más allá de un nivel superficial. Como docentes, podemos crear un clima óptimo para el aprendizaje si conocemos el nivel de conciencia a inteligencia emocional que hay en el aula. Esto significa que debemos tomarnos nuestro tiempo para conocer a quiénes estamos enseñando (bell hooks, 2022, p. 31).

2. SEGUNDO ENREDO: LA TARIMA

Sobre las mesas de las estudiantes, había dejado tres documentos para caminar por la sesión:

- documento n.º 1, “cartografía en abierto”;
- documento n.º 2, “dibuja un rizoma”;
- documento n.º 3, “cosas que me han sorprendido últimamente”.

La “cartografía en abierto” era un mapa con una selección de conceptos, referentes y frases que iba a ir nombrando durante mi presentación. La había dejado “en abierto” (sin conectar los conceptos, referentes y frases) para invitarlas a crear sus propias relaciones, bien entre los elementos que ya estaban en el papel, o bien con otros seminarios o experiencias de cualquier tipo. Con “dibuja un rizoma”, me proponía abrir la sesión desde un recurso visual de creación propia y lanzar ideas sobre cómo una investigación puede funcionar desde una metodología rizomática. Por último, con “cosas que me han sorprendido últimamente”, las invitaba a tomar conciencia de cómo el aprendizaje puede arrancar en cualquier situación que despierte una curiosidad, por extrañamiento, reconocimiento o rechazo.

Junto a estas invitaciones, unos días antes de aquella clase había enviado un *email* a las estudiantes con una lista de recursos para aproximarse a la sesión. Con el objetivo de que pudieran entrar o salir de ellos según sus intereses o circunstancias, no había ninguna directriz en para su lectura o consulta.

Colocamos sobre el suelo los rizomas que habían dibujado. Había dibujos llenos de desorden, pero también otros con una estructura más jerarquizada. Había papeles arrugados llenos de colores, puntos y agujeros. También había dibujos de árboles. No conservo ninguno, no hice fotos. Muchos de estos dibujos estaban cerca de representar los principios del rizoma de Deleuze y Guattari, que no tardé en recordar con una enumeración proyectada en la pizarra:

- 1 y 2: Principio de conexión y heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe ser así. Estas conexiones, y lo que en ellas se produce, son heterogéneas y diversas.
- 3: Principio de multiplicidad: no hay estructuras jerárquicas centralizadas, sino redes orgánicas descentralizadas.
- 4: Principio de ruptura asignificante: puede que una red se rompa, pero esto no quiere decir que se acabe, sino que continúa de otra manera. La red se puede romper en cualquier punto.
- 5 y 6: Principio de cartografía y calcomanía: un rizoma no responde a un modelo estructural, no se puede “calcar” ni reproducir. Un mapa, a diferencia del calco, es abierto, tiene múltiples entradas y salidas, “está orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real”. “El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación” (Deleuze y Guattari, 2010, p.18).

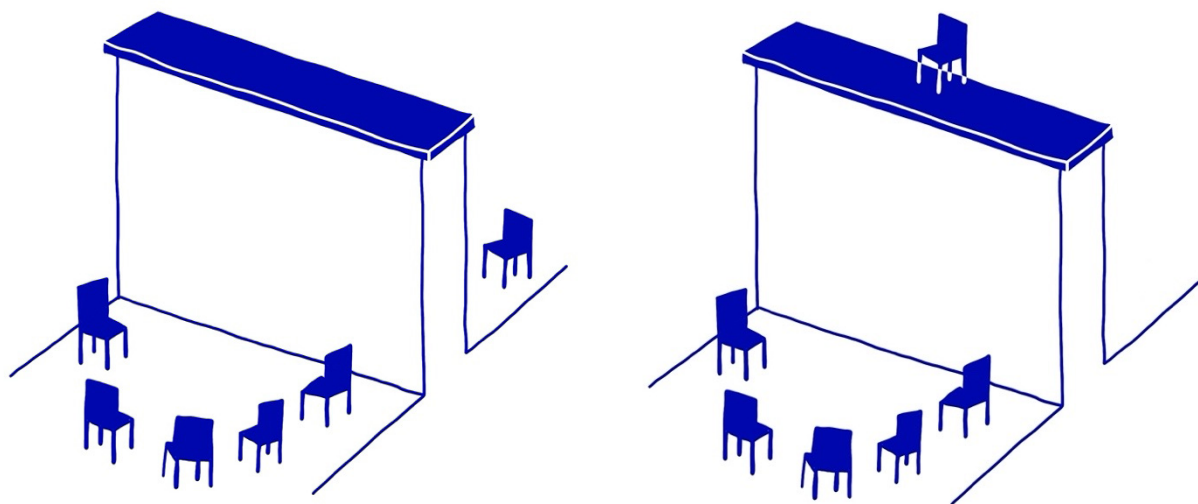


Ilustración 1. La tarima. Fuente: Elaboración propia, 2023.

Me sentí incómoda sobre la tarima. El elemento cuya agencia me estaba haciendo sentir así era la propia tarima. La tarima, y el “corte agencial” que esta estaba produciendo, estaba determinando los límites y las propiedades de las partes de aquel “fenómeno de aprendizaje”³ (Onsès, 2019). Estaba sintiendo este corte como una separación entre nosotras. Como un dualismo vertical docente/estudiante en la relación pedagógica. Con muchas más horas de estudio que de docencia, la tarima me remitía a un cuadro imaginario en el que aparecen: arriba, la figura del docente como experto capaz de articular respuestas precisas en cualquier situación; abajo, el grupo de estudiantes como “algo externo al profesor (en el sentido jerárquico de alejamiento-aislamiento), que posee una identidad siempre fija y universal, anclada en la transmisión o la reproducción social de unos saberes que siguen siendo de orden general” (Ellsworth, en Padró, 2010, p.2).

Miraba y me movía por la tarima como si fuera un obstáculo para enredarnos, y me preocupaba que pudiera estar favoreciendo un encuentro pedagógico vertical y estático, con sus consecuentes materializaciones. Porque “igual que cortes agenciales distintos materializan fenómenos distintos —distintas marcas sobre los cuerpos— nuestras intra-acciones [...] contribuyen a que el mundo se materialice de modo distinto” (Barad, en Arlander, 2014, p.29). Como escriben Dahlberg y Moss al caso del trabajo de Hillevi Lenz Taguchi:

[...] not only humans have agency. Material objects and artefacts can be understood as being part of a performative production of power and change in an intertwined relationship of intra-activity with other matter or humans. How, for example, chairs and floors feel and sound matters in our intra-actions with them (2010, p.XIV).

Eran las 17.00 h y estaba llegando al ecuador de mi presentación. Estaba recuperando más ideas de *La vida de las líneas* (2018), compartiendo dónde me había colocado este libro y qué decía de mi práctica docente, artística e investigadora, reconectando con el modo pedagógico de direccionalidad del que habla Elizabeth Ellsworth (2005). *La vida de las líneas* me servía para hablar de cómo la escritura ejemplificaba una de las acciones más intensas a través de las cuales experimento lo rizomático como investigación.

Vi a una estudiante sonreír. Respiré, sosegada, por el muy esperado comentario que, quizá, estaba a punto de interrumpir mi monólogo. Y así fue. Cruzamos miradas y mencionó que su hermana le había hablado mucho de las líneas de Ingold. Como me había propuesto estar muy pendiente de los movimientos afectivos que se iban a dar a partir de mi presentación y los recursos que había traído, anoté rápidamente ese comentario en el guion que estaba siguiendo. Apunté el desplazamiento que esta estudiante, y yo con ella, habíamos hecho sin movernos de nuestro sitio. Observé cómo me había conmovido, recordando que moverse es conocer, que conocemos según vamos avanzando (Ingold, 2018). A la vez, me detuve para observar a las otras estudiantes, la distribución del grupo en el espacio, la luz que entraba por la ventana, el silencio que había, la sed que sentía, lo cansada que estaba, sus caras de escucha (o indiferencia), y lo que probablemente me estaba olvidando de decir.

3 En “Lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva”, Judit Onsès (2019) habla de “fenómenos de aprendizaje” —en lugar de “momentos, escenas o experiencias”— para referirse, recuperando el de Barad (2014) a la “maraña de relaciones, discursos y materia(s)espacio(s)tiempo(s) que ocurren como multiplicidad de procesos deviniendo a la vez y (re) configuran el propio fenómeno” (p.4).

Pausa.

En “De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje”, Annette Arlander (2014) reflexiona sobre la intra-acción como posibilidad metodológica en la *performance*. Para ello, se basa en una investigación artística que llevó a cabo durante un año en la costa occidental de la isla de Harakka (Helsinki). Su narración, junto a la representación del término a través de su investigación artística en formato visual y audiovisual, me ha permitido aproximarme a esta noción compleja de una forma especialmente cercana. Me ha permitido hacer nuevas conexiones, muchas de las cuales se están facilitando a través de este texto.

En la escena de Arlander, un columpio cuelga de un árbol gracias a unas cuerdas. En palabras de la autora, el columpio surge del enredo del árbol, la cuerda y el asiento de madera. Por tanto, el enredo de esos elementos es el requisito de la acción, no es el resultado. Es decir, que el columpio “se da” en la combinación de estos elementos y la actuación de cada uno; esto es, la intra-acción, entendida como “la constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, en Arlander, 2014, p.28).

Observo detenidamente el columpio de Arlander y me pregunto cómo podría transferirse en aquella clase. Cuáles serían sus elementos. Reviso las pocas fotografías que tomé y recuerdo las sillas, el suelo, el proyector, la luz, las mesas, las ventanas, las chaquetas, los cuadernos o mis zapatos. Siento la temperatura, mi estado físico y anímico, el silencio de las estudiantes y el ruido del proyector. Pienso en cómo ha ido mi día y me pregunto cómo habrán ido los suyos. Lo veo más claro: todos estos elementos, sus agencias, son el requisito para que suceda ese encuentro pedagógico, no son el resultado. Y, según cómo y qué elementos se relacionen, se darán fenómenos de aprendizaje distintos, aprendiendo y enseñando de maneras diferentes. Como el columpio, la clase es un gran “enredo” en el que todo actúa en la relación de enseñanza-aprendizaje. Resulta más sencillo de lo que parecía al principio.

Esta idea, desembocada por el comentario de una estudiante que apenas ocupó un minuto de la sesión, me permite experimentar la teoría en un nivel distinto. Me permite pensar en la intra-acción como una herramienta poderosa para trabajar en el aula y “poner los conceptos en movimiento” (Hernández-Hernández et al., 2020) con otra intensidad: a partir del enredo de nuestras subjetividades, los espacios que ocupamos, el aire que respiramos, las emociones que transitamos o las sillas sobre las que nos sentamos. Me permite pensar la clase como una maraña vertebrada a través de un concepto de agencia que es relacional —la agencia como uno de los cuatro conceptos a través de los que pueden vertebrarse las metodologías de los nuevos materialismos (Revelles y Sancho, 2020).— Un concepto de agencia que considera el carácter procesual y transformativo de la investigación y los encuentros pedagógicos. Que no me separa de las estudiantes, del tema de investigación, del contexto, de los espacios o de la metodología.

Desde esta perspectiva, ahora veo la tarima no como esa cosa que divide, sino como un elemento poroso que puede ayudarme a posibilitar dinámicas docentes más porosas, rizomáticas y fluidas.

3. TERCER ENREDO: LA PUERTA

En “Reexplorando ‘la materia’: implicaciones para la investigación educativa y social”, Beatriz Revelles y Juana M. Sancho (2020) nos invitan a ampliar la mirada. Una mirada que no pretende romper con “lo antiguo”, sino buscar perspectivas cargadas de posibilidades nuevas. Recuerdan la renovación y revisión constante que conlleva la investigación en educación y, en relación con los debates a partir de los nuevos materialismos y empirismos, apuntan que esta revisión de la educación “supone repensar espacios, relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los currículos y la noción misma de materia (lo material)” (p. 37). Recuerdan que, en la década de los 90, la reconceptualización de un “neomaterialismo” hace que la materia pase a considerarse un elemento activo en los devenires socioculturales. Y esto, en educación, supone una serie de cambios importantes. Por ejemplo:

Implica tener en cuenta la importancia del afecto y el espacio reconceptualizándose como el producto de una relación y siempre en construcción. Esta noción de educación e investigación se conforma al tiempo que se performatiza (realiza). Que se concentra en el dinamismo, los momentos y las acciones en lugar de en unidades, temarios, alumnado o profesorado. Es una relación afectiva y activa que se transforma constantemente en la propia relación. Que apuesta por una ciencia responsable y una producción de conocimiento compartidos (Snaza et al. 2016, en Revelles y Sancho, 2020, p. 39).

Recupero esta idea para sostener la importancia de aquella tarima y las derivas onto-epistemológicas que está produciendo en mi devenir como a/r/tógrafa. También, para enlazarla con otro elemento en la clase que me está acompañando en esta deriva, la cual me invita a entender la docencia como *performance*⁴ y también a performatizarla de otras maneras. Este otro elemento es la puerta. Si para Arlander, mediante la fotografía o el vídeo, la cámara marca un corte entre lo que queda dentro y lo que queda fuera de campo, siento la puerta del Aula 8 como una cosa que divide lo personal de lo profesional; mi identidad como docente de mi identidad como madre, dibujante, amiga o aficionada del barroco.

La puerta, como la cámara, podría representar una escisión entre lo que, desde mi experiencia, se supone que se suele contar en una clase y lo que no. Una escisión que me conduce a reconocer en aquel fenómeno de aprendizaje otros de los ejes conceptuales de los nuevos materialismos para trabajar desde él: la complejidad.

Según Revelles y Sancho (2020), recuperando a Braidotti, la complejidad nos permite comprender múltiples niveles afectivos, así como la relación entre dimensiones temporales y de memoria que encarnan nuestra existencia. Con esto, “las líneas temporales se diluyen en aproxima-

4 En “Un texto para una clase”, Carla Padró (2010) recoge diferentes aproximaciones a las nociones de performance en el aula: como flujo de acciones evocadoras que buscan provocar al espectador, para romper con su pasividad en la contemplación de una obra (lo cual remite a la reacción de la producción objetual en las performances artísticas de los años 60 y 70); según Goffman, como actividad de un participante que influencia de alguna forma a los otros participantes; según Bell, como acción o conjunto de acciones específicas que ocurren en una ocasión determinada; según Butler, como acto de repetición que posibilita la agencia personal. En este texto, escribo “performance” recogiendo un poco de todas ellas, bajo la coincidencia de que “la performance siempre hace referencia a modos de hacer, actuar, ver y creer, ya sea siguiendo el status quo, respondiéndolo o cambiándolo. Muchas teorías de la performance consideran que la performance produce, crea o constituye la realidad” (p.6).

ciones procesuales por las cuales ni pasado, ni presente ni futuro son puramente estáticos. Las consecuencias emergen dentro del enredo cuántico (Barad, 2007) o del proceso de investigación en sí mismo” (p. 41). Esta idea me ayuda a explicar por qué en aquella clase, como en este texto, doy saltos espaciotemporales en la narración, que se despliega no a partir de una lectura lineal de los fenómenos, sino relacional y en movimiento.

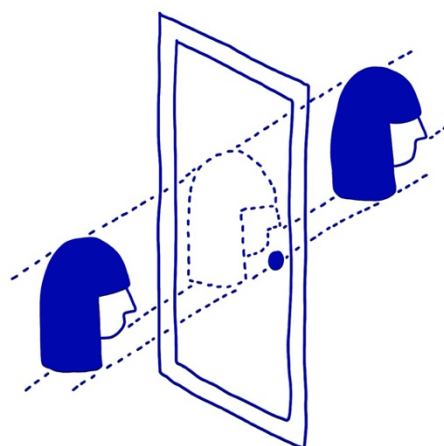


Ilustración 2. La puerta Fuente: Elaboración propia, 2023.

Aquella clase emergió tanto en el proceso de investigación que seguí para planificarla y realizarla en el curso 2022-23, como en la revisión de las ediciones anteriores. Como sujeto nómada, docente periférica y madre de una criatura de tres años, pensé esta clase en cafeterías, recuperando las notas de los años anteriores, haciendo memoria, en trayectos de metro de duración variada, en horas intempestivas, entre interrupciones, en forma de cartografías o entre otros tantos proyectos más. La intra-actividad de todos los elementos que se habían anudado para configurar la hoja de ruta que estaba siguiendo en aquella clase, era la condición de que su punto de partida fuera así y no de otra forma. Por eso me propuse nombrar fenómenos determinados de mi vida cotidiana y llevármelos a la clase, gracias a sentirla como un espacio seguro. Me senté y leí:

Mi hija me ha interrumpido varias veces mientras escribía este texto. En mi casa, a esta hora, mientras preparo esta presentación, hay ruido por todas partes. Eso hace que me distraiga más de lo habitual y que tenga que esforzarme mucho por mantener la atención. El móvil vibra. Lo apago. Entra un email. Lo miro de reojo. Me levanto a por un café. Me disperso, cojo la cartografía que he ido dibujando para anudar esta sesión y veo por dónde continuar. Creo que es un buen momento para hacer algunos apuntes sobre qué es un rizoma un cómo funciona. (Fragmento extraído de mi presentación)

Este comentario desvió la que estaba siendo una presentación estructurada y convencional. Algunas estudiantes se miraron entre sí. Sus reacciones me hicieron pensar que no se esperaban este tipo de aperturas. Vi algunas caras descolocadas y con un aire de asombro. Me alegró que

fuera así, ya que, en la línea del documento n.º 3 que repartí al inicio de la sesión, el asombro desplaza nuestra mirada, junto a nuestras preguntas y respuestas, y anima las ganas de seguir aprendiendo.

El aprendizaje sucede cuando algo que sobresale del entorno despierta nuestra curiosidad; esa curiosidad nos conduce a fijar la atención sobre ese algo; la atención nos lleva a desarrollar una emoción sobre el suceso que está ocurriendo (Acaso y Megías, 2021, p.120).

Esto, volviendo a Ingold (2018), me lleva a repensar los encuentros pedagógicos no como algo intencional sino atencional. Una atención en devenir que se produce en movimiento. En un entramado de nudos que se forman a medida que caminamos. Atentas a las señales. Siguiendo los rastros de aquello que nos sorprende.

El asombro es la precondition para la exposición del sujeto ante el mundo: nos asombramos cuando nos mueve aquello que observamos [...]. El asombro trata de aprender a ver el mundo como algo que no necesariamente tiene que ser, y como algo que llegó a ser, con el tiempo y con trabajo. Como tal, el asombro implica aprendizaje (Ahmed, 2017, p.273).

Recolocar experiencias de mi diario personal y usarlas como material de trabajo de enseñanza-aprendizaje, me abría, al menos, dos posibilidades: por un lado, explorar estrategias disruptivas en el relato esperado que pudieran favorecer momentos asombrosos; y por otro, mostrar la conciencia nómada de Braidotti “desde una identidad fragmentada y precaria, según la adopción/atribución de ciertos ‘roles’ en un lugar específico, como puede ser un aula” (Padró, 2010, p.3). También me permitía dar cuenta no solo del afecto en educación —entendido como el encuentro entre cuerpos y objetos que se relacionan para dar forma al proceso pedagógico (Charteris et al., en Revelles y Sancho, 2020)—, sino para intentar hacer de una relación enseñanza-aprendizaje algo personal y ligado a lo cotidiano.

Esperaba hacer del aula un lugar para vivir la teoría en el cuerpo, y situar “cómo nos producimos como alumnas, docentes y aprendices y qué significados generamos con ello” (Padró, 2010, p.5). Porque, de acuerdo con Sara Ahmed, “cuando más se acerca la teoría a la piel, mayor es su capacidad de hacer cosas” (2018, p.25).

4. CUARTO ENREDO: EL GUION

A diferencia de los tres años anteriores, mi presentación no se articulaba en partes, sino que fluía entre nudos. Transmití al grupo mi más sincero deseo de ser interrumpida. Quería derivas. Ideas sueltas. Pensamientos abiertos. Escuchar. Dialogar. Jugar. Reír. Cuestionar. Quería presentar las posibilidades metodológicas de una Investigación Rizomática aprovechándome de sus potencialidades pedagógicas en el aula. No quería caer en un monólogo y no quería ser yo el centro. Como un rizoma, quería descentralizar lo que previsiblemente podía ocurrir allí, y que ya había empezado a descentralizarse a través de las intra-acciones que estaban haciendo que la presentación fuese de esa manera, como un *becoming*: “Becoming is a rhizomatic process. A rhizome has multiple horizontal shoots that take off in unpredictable ways. It has no beginning, no end. It spills out in the middle” (Masny, 2014, p.247).

Me fijo de nuevo en la distribución semicircular de los pupitres en el aula. En uno de los extremos, en una mesa grande y rectangular, reproduje parcialmente la mesa de trabajo desde la que había redactado el guion de la sesión, funcionando como una pequeña instalación que trataba de conectar dos espacios físicamente separados (mi casa/la universidad). Sobre la mesa, desplegué las cartografías, lecturas, los cuadernos de trabajo y otros materiales que habían sido significativos para diseñar la sesión.

Algunas estudiantes se acercaron tímidamente a la mesa durante el descanso. Por el orden que me encontré al acabar la sesión, deduje que los materiales no se habían tocado, movido y abierto demasiado. Con esta pequeña instalación, inspirada en algunas salas que había recorrido unos años antes por el Museo Gihli en Mitaka (Japón), me propuse, a través de objetos significativos, dar un espacio físico en el aula a los enredos cotidianos que habían actuado durante la planificación de aquella clase. Buscaba así hacer del aula un elemento más de nuestros modos de aprender, considerando el espacio como un elemento relacional, evocativo y metafórico, en la línea de pensamiento de Taguchi.

How chairs, dots and floors feel, and sound matters in our intra-action with them. They have force and power to transform our thinking and being in a particular space or in the world at large. [...] all matter can be understood as having agency in a relationship in which they mutually will change and alter in their on-going intra-actions (Taguchi, 2010, p. 4).

Recuerdo que gran parte de la sesión la pasé fuera del semicírculo, en la tarima o cerca de ella. Mi radio de desplazamiento venía limitado, en parte, por la longitud del cable del ratón con el que estaba pasando mi presentación, acompañada de la lectura de mi guion. Y, con el guion, llego al tercer elemento que, como otro imprevisto incómodo, me lleva a corporeizar nuevas líneas de pensamiento en tensión. Algunas de estas líneas son: 1) el guion como planificación de fenómenos impredecibles; 2) el guion como limitación de lugares de no-saber; 3) el guion como tensión en la generación de conocimiento divergente.

En primer lugar, el guion parecía ser una “cosa vibrante” (Bennett, 2010) que podía limitar los fenómenos impredecibles, y que me desconectaba de ideas post-cualitativas clave como “apertura”, “flexibilidad” o “movimiento” (Hernández-Hernández y Revelles, 2019). Parecía alejarme de cómo, desde hacía unos años, venía sintiendo la docencia, el arte, la investigación y la vida en general como algo “que se configura en su devenir (*becoming*), no sigue una planificación que predetermina lo que ha de venir antes de realizarla, sino en el proceso que se vive en el ‘campo’, con los investigadores y en la escritura” (Hernández-Hernández et al., 2020, p.17).

Estaba sintiendo la agencia del guion como algo estático y predeterminado, lo cual chirriaba con lo que me había propuesto facilitar (interrupciones, derivas, ideas sueltas e inconclusas...). Vibraba como un artilugio controlador y cerrado a la apertura y a nuevas posibilidades de aprender, actuar o sentir (Atkinson, en Onsès, 2019); como una correa que, aunque protectora, limitaba mi movimiento y la “aventura pedagógica”, entendida como un estado de asombro que descoloca lo que damos por sabido o por sentido (Atkinson, 2015). En contra de lo supuestamente esperado, el guion parecía estar limitando mi capacidad de respuesta.

En segundo lugar, el guion vibraba como aquello que cuestiona, en negativo, los lugares de no-saber en la aventura pedagógica de la docente. Los lugares de no-saber son esas experiencias que “escapan a nuestras expectativas iniciales o que desvelan situaciones sobre las que no tenemos respuestas” (Hernández-Hernández et al., en Onsès, 2019, p. 3). Son lugares que empujan a una necesidad por comprender, llevándonos a un estado de *wonder* y a otras formas de hacer (Atkinson, 2011). Siguiendo el rastro de las preguntas que encabezan el artículo “Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria” (Hernández-Hernández, 2019), el guion vibraba como vibra una puerta que se cierra al imprevisto. De ahí que ese puñado de papeles pareciera ir en contra del *wonder*, al mirarlo y usarlo como una planificación excesiva de mi discurso. Como una simulación de control incontrolable de un “no lo sé”, que parece más natural cuando lo dice la estudiante, y no la docente.

Esto estaba provocando una contradicción en mi práctica: mientras yo me había propuesto desdibujar los roles docente-estudiante, el guion aseguraba más mi capacidad para responder. Mientras yo quería prácticas que rompiesen con la “univocidad”⁵ para aprender desde lo que nos afecta —“afectados en el sentido de cambiar el lugar de la mirada y de saberse en movimiento, como aprendices nómadas” (Hernández-Hernández et al, 2020, p.16)—, el guion parecía estar limitando mi recorrido y alcance.

La tercera línea de pensamiento en tensión —el guion como posible freno de generación de conocimiento divergente— atraviesa las anteriores y vuelve a la idea de rizoma. En *Rizoma*, introducción de *Capitalismo y esquizofrenia*, Deleuze y Guattari (2010) proponen una forma de habitar el mundo basada en principios como la conexión, la multiplicidad, la fluidez, la movilidad o la inmanencia. Como esas plantas que, como los bulbos o las enredaderas, crecen de manera múltiple y en todas direcciones, y que no tienen un único punto de nacimiento ni crecen agarradas a un único origen. A diferencia del conocimiento, el pensamiento no es disciplinar (Hernández y Calderón, 2019). Y, como la raíz del jengibre, el pensamiento es divergente y se genera de forma descentralizada, flexible, desjerarquizada, transformable, no-dicotómica o experimental (Acaso y Megías, 2021).

¿Cómo podía hacer funcionar el guion de esta manera? ¿Cómo podía usarlo más como “raíz” que como “árbol”? ¿Era el guion compatible con mis ganas de hacer una sesión llena de diálogo, no-lineal y horizontal en la que el conocimiento se construye de forma colectiva, “por capas”? (Rodrigo, 2008; Masny, 2014). Si, como dicen Deleuze y Guattari “en los árboles hay nudos de arborescencia y en las raíces hay brotes rizomáticos”, entonces en la estructura de un guion también hay flexibilidad y entradas/salidas múltiples.

Una manera para empezar a pensar el guion de forma flexible y no limitante —así como la tarima o la puerta— podría ser reconocer y trabajarlo no como el producto que tenía en mis

5 Junto a los conceptos de complejidad, agencia y afecto, la univocidad es uno de los cuatro conceptos según los cuales pueden vertebrarse las metodologías de los nuevos materialismos. Este concepto “parte de la necesidad de dejar de dividir el pensamiento, organizar naturaleza y cultura, materia y discurso en elementos opuestos, estructurado a partir de dualismos, como que una parte de la pareja sea el agente activo y, la otra, el pasivo, la parte que espera a ser estudiada” (Revelles y Sancho, 2020, p. 42).

manos, sino como el proceso que seguí para construirlo: a través de la cartografía. Porque la cartografía, como comentamos durante la sesión, puede concebirse como un modo experimental de conocer el mundo. Como un dispositivo para visibilizar el pensamiento que, como tal, se configura conectable, en abierto y movimiento. La cartografía, como un encuentro pedagógico, nos da “pistas para pensar(nos) otros modos de provocar el pensamiento y producir lo nuevo. [...] La cartografía ‘opera de modo rizomático [...] mapear es un acto rizomático’” (Prado y Montalvão, en Martínez, 2019, p. 36).

El método cartográfico más allá de identificar líneas trata de producir encuentros entre ellas, de manera que se generen nuevos territorios. Para Guattari y Rolnik (2005), cartografiar es establecer encuentros. En este sentido, la cartografía como método investigativo implica una atención permanente a los procesos de producción, de conexiones o rizomas que se crean en la realidad. No existe una única entrada, son múltiples las maneras en las que se puede construir una cartografía, una nueva cada vez en función de los problemas que las actualizan (Martínez, 2019, p. 30).

Con la cartografía, como en una clase, podemos construir mapas a partir de líneas múltiples que se encuentran, pliegan y enredan. Y un guion, como una cartografía, puede leerse de distintas maneras y haciendo recorridos distintos. De esto nos habló un estudiante de postdoctorado que asistió a la sesión y que no solo nos compartió las “cartografías del deseo” de Félix Guattari y Suely Rolnik, sino una selección de trabajos que, con una aproximación rizomática y post-cualitativa, había tutorizado en su universidad en Brasil.

Ahora entiendo que el guion que seguí en la clase era una maraña ordenada que me permitía hacer comunicable y accesible un pensamiento en devenir y frecuentemente desordenado. El guion no era limitante, sino yo quien lo estaba usando de esa manera. Porque, como un árbol, que el guion tenga una estructura no implica que sea una estructura cerrada. Hay muchas formas de entrar en un guion, salir de él y transitarlo, y puede alterarse e interrumpirse según cómo intra-actuemos con él. Como la tarima o la puerta, es un elemento más con el que podemos enredarnos para facilitar pensamiento divergente. El guion, como un rizoma, sirve para esbozar el territorio, pero no es el territorio (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 25).

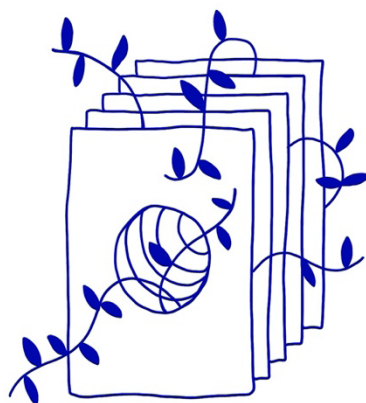


Ilustración 3. *El guion*. Fuente: Elaboración propia, 2023.

5. QUINTO ENREDO. DESPEDIRME

Como escribí al principio de este texto, he tardado tres meses en empezar a darle forma. Curiosa, lo empecé con la voluntad de resignificar aquella experiencia a través de mi introducción a los nuevos materialismos haciendo un nudo con el concepto de intra-acción. Como comentaba al inicio de la escritura, esta reflexión me ha permitido nombrar lo vivido de otras maneras, desde marcos de pensamientos diferentes que resignifican mi concepción de los recursos tangibles e intangibles, humanos y no humanos, que hacen cosas en un enredo pedagógico. Desde el tambaleo entre la división teórica-práctica, me ha animado a buscar nuevas dinámicas, formatos y recursos para relacionarme con las estudiantes, los espacios y los materiales de una forma más rizomática. Como decía, a pesar de que mucho de lo que he escrito me resultaba familiar o incluso conocido, nombrarlo de esta manera ha hecho que mi forma de pensar mi trabajo como a/r/tógrafa, se matice y cambie.

El cierre de la escritura de esta experiencia coincide con el cierre del curso. Un curso intenso en el que he tenido la oportunidad de acompañar, como tutora, los trabajos finales de máster de cuatro estudiantes que pasaron por aquella sesión. Acompañarlas también ha marcado el relato de esta experiencia, ya que con ellas no solo he seguido una curiosidad por derivas nuevas de conocimiento, sino que me han llevado a crear conexiones diferentes y poner otros textos, conceptos y experiencias en movimiento.

Estoy narrando este cierre después de asistir a las defensas de sus Trabajos Finales de Máster, en los primeros días de un mes de julio caluroso. Agarrándome al aire que entraba por la ventana, presencié defensas inspiradoras transparentes, transferibles y rigurosas, académicamente hablando. En algunas, los cuerpos bailaron, interpretaron un guion, cantaron, lloraron, leyeron diarios, recitaron escenas cotidianas. Participé en defensas que me recordaron a un ritual sacro o pagano. También, a defensas que implicaron la participación del público y el tribunal más allá de la escucha. Vi cómo la mesa sobre la tarima se convertía en un balcón del que colgaba una pancarta, la cual reforzaba el sentido político de la investigadora y su investigación. “¿Sigo en la universidad o estoy en un centro de arte? ¿Estoy en un *happening* o en defensas de Trabajos Finales de Máster?” —me preguntaba. Fui parte de defensas que proponían una mirada expandida sobre el cuerpo, llevándolo más allá de lo humano, que cuestiona “una noción de cuerpo inerte que espera pasivamente la imposición de una significación construida social y culturalmente por el sujeto” (Hernández y Carrasco, 2020, p.1). Salí de las defensas aún más emocionada por seguir investigando para facilitar encuentros pedagógicos concebidos como laboratorio experimental de construcción rizomática de saberes.

En esta dirección, me acerco a la “pedagogía del ensamblaje” que propone Mannion (2019). Las pedagogías del ensamblaje están profundamente conectadas con lo local de un modo dinámico y, en ocasiones, impredecible. Requieren respuestas recíprocas por parte de los agentes humanos y no-humanos que participan, y buscan generar conocimiento de forma significativa a través de estos encuentros. “Assemblage pedagogies are designed and experienced through practicing, relating and becoming entangled with the more-than-human elements and processes” (p.18). Pero como los *becomings* no se pueden planear ni predecir, Mannion propone trabajar con ellos y buscar la manera de hacerlos más memorables, significativos, afectivos y válidos también en esferas académicas. En palabras del autor,

Assemblage pedagogies cannot be fully predetermined because it requires the on-going connections of agencies across the assemblage which are themselves in flux in unpredictable ways in pedagogical assemblages. Therefore, the assemblage pedagogue must interrupt, intervene and experiment (p. 21).

Arropada por las posibilidades de las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE), me enredo con las pedagogías del ensamblaje para provocar acciones y visualizaciones evocativas vinculadas a los objetos de aprendizaje, aprendiendo a través del hacer, el transitar y el “becoming-with-materials”.

In assemblage pedagogies, we are called to teach, learn, and research through acting in an immersed way within a cultural and material world, at one and the same time acting and undergoing changes in response to differences encountered. Teaching, learning, and researching are forms of becoming with the world. [...] Assemblage pedagogies can be about experimenting with/in place, producing affective expressions, reordering, de-territorializing and re-territorializing, tracing, and interrupting the relations of heterogeneous elements into new purposeful assemblage and pedagogical ends (Mannion, 2019, pp. 26-27).

En estas idas y venidas, vuelvo al Aula 8, donde arrancaba este texto. Estaba agotada. Sus caras y posturas corporales también lo estaban. La tarde había avanzado con cierta sensación de celeridad y se había hecho de noche. Parecía que éramos las últimas de la planta. Me subí al metro con un sabor agri dulce: yo había hablado mucho más de lo que quería, apenas había habido interrupciones y las intervenciones fueron escasas. ¿Cómo podía haber facilitado una sesión sobre Investigación Rizomática de una manera tan arbórea? ¿De qué maneras podría animar otro tipo de afectos y efectos en las relaciones enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo estaba construyendo mis expectativas sobre la reciprocidad de las estudiantes? ¿Cómo podía meter un rizoma en la clase y anudarnos con él desde el silencio, la inmovilidad de los cuerpos humanos, las sillas, la tarima o la pizarra? ¿Cómo podía documentar esta experiencia, organizarla y comunicarla explorando también con los formatos? ¿Cómo hacerla transferible a otras materias y en otras situaciones de aprendizaje no necesariamente enmarcadas en el paradigma post-cualitativo? ¿Cómo seguir organizando y compartiendo estos saberes sin caer en la sistematización?

Con muchas más preguntas que respuestas, entré en casa sabiendo que mi paso por la Facultad era intermitente, por lo que difícilmente iba a encontrarme a las estudiantes juntas de nuevo. Por eso, les agradecí por adelantado que me escribieran para hacer balance, para ayudarme a revisar esta sesión a partir de cómo la habían vivido ellas. El estudiante de postdoctorado que asistió a la sesión, me escribió con mucha amabilidad y me facilitó recursos para seguir pensando. Y, unas semanas después, me invitó a una clase que iba a dinamizar con el grupo de doctorado, que comenzó con una idea, también de Deleuze, que decía: “todas las entradas son buenas, si las salidas son múltiples”. Por aquel entonces empecé a darle esta forma a esta experiencia en un día de primavera de manual: sol, nubes, calor, gotas de lluvia.

REFERENCIAS

- Acaso, M., & Megías, C. (2021). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.
- Alonso, C. et al. (2020). "Devenir docente: los tránsitos en el aprender del profesorado de Secundaria. En: (pp.109-124). Octaedro.
- Arlander, A. (2014). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. En: Beatriz Revelles Benavente et al. (coords.). *Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología ético-ontológico-epistemológica*. Artnodes, 14, pp.26-34. UOC. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2407>
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), pp.43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Braidotti, R. (2015). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- Calderón, N. (2015). *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico. La investigación artística como espacio social de producción de conocimientos* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66290/1/NCG_TESIS.pdf
- Calderón, N., & Hernández-Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Carrasco, S., & Hernández-Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento*, 26, pp.1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Carrasco, S., & Herraiz, F. (2020). El caso del Instituto Bonavista: el aprender corporeizado y biográfico. En: (pp.125-136). Octaedro.
- Castro, A., & Onsès, J. (2019). La investigación en educación como desplazamiento: no saber, abrirse, devenir. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 (2), pp.141-158. <http://doi.org/10.6018/educatio.387051>
- De Miguel Álvarez, L. (2020). Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares: Un proyecto de a/r/tografía walking [andar] con estudiantes de ESO. En: Ricardo Marín Viadel; Joaquín Roldán Ramírez; Martín Caeiro Rodríguez (coords.). *Aprendiendo a enseñar artes visuales: un enfoque a/r/tográfico* (pp.146-157). Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Rizoma (introducción)*. Pre-textos.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Hernández-Hernández, F. et al. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria.

- Investigación en la Escuela*, 99, pp.1-14. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández-Hernández, F. et al. (2020). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Octaedro.
- Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva postcualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), pp. 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo verde.
- Ingold, T. (2018). *La vida de las líneas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Irwin, Rita L. (2013), La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia*, vol. 25, 65, pp.106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Postqualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 6, pp.629-633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Mannion, G. (2019). Re-assembling environmental and sustainability education: orientations from new materialism. *Environmental Education Research*, 26:9-10, pp.1353-1372. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1536926>
- Marín Viadel, R.; Roldán Ramírez, J.; Ramírez, Caeiro Rodríguez, M. (coords.) (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales: un enfoque a/r/tográfico*. Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.
- Martínez, L. J. (2019). *Cuerpos, diferencia y educación. Una con-posición cartográfica* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquía]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquía. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14140>
- Masny, D. (2014). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3(3), pp. 345-363. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.51>
- Onsès, J. (2019). Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), pp.1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121106>
- Padró, C.(2010). Un texto para una clase. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2, pp.1-11. (ISSN: 1681-5653).
- Padró, C.(2011). *María Acaso. Elizabeth Ellsworth. El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.
- Puigdemasa, M., & Villanueva, P. (2023). *Madrebulario. Cosas de madres que no salen en el diccionario*. Temas de Hoy.
- Revelles, B. y Sancho, Juana M. (2020). Reexplorando «la materia»: implicaciones para la investigación educativa y social. En: Juana María Sancho et al. *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp.37-50). Octaedro.
- Rodrigo Montero, J. 2008. Aulabierta: Un modelo colectivo de pedagogía rizomática. *Pedagogia: Arte/ Diseño-repositorio de referencias enseñanza-aprendizaje*. <https://eacvcaae.wordpress.com/p-t/rodrigo-javier/aulabierta-un-modelo-colectivo-de-pedagogia-rizomatica/>
- Sennett, R. (2010). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

- Taguchi, Hillevi L. (2010). Going beyond the theory/practice and discourse/matter divides. En: *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy* (pp.1-22). Routledge.
- Trilla Bernet, J; Lozano Estivalis, M; Tort Bardolet, A. (2022). Lo material en educación. En: Ángel García del Dujo (coord.). *Pedagogía de las cosas: quiebras de la educación hoy* (pp.23-62). Octaedro.
- Villanueva, P. (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/109609>
- Villanueva, P. (2022). Cajón desastre. Notas sobre una investigación artística desordenada. *Journal of Artistic Research (JAR)*, 28, s/p. <https://www.researchcatalogue.net/view/1505384/1775798>

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.org/10.24310/mar.6.2.2025.20490>

DOI: <https://doi.org/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 consciencia 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



*Cristina Vidal-Martí [0000-0003-2501-1913](https://orcid.org/0000-0003-2501-1913)
Universitat de Barcelona (España)
cristinavidal@ub.edu



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 Dewey 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 promuevan 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, Villagrà-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 guíaje 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 desescale 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 consciencia 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 ayudarían 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 *mucha 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±1,139) y la utilidad con 7,76 % (DT±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 consciencia 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 consciencia 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 consciencia 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 consciencia 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; Gallago-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/10.1174/021037010791114625>
- 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., Villagrà-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
- 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/emergencias/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/10.1174/021037010791114652>

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 XX1*, 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/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.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.

HISTORIAS MÍNIMAS

La vitalidad de un recuerdo hermoso

The Vitality of a Beautiful Memory

Mari Carmen Díez Navarro*

Recibido: 12 de junio de 2025 Aceptado: 3 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Díez Navarro, M.ª C. (2025). La vitalidad de un recuerdo hermoso. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 266-271. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22014>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22014>



Mari Carmen Díez Navarro

RESUMEN

Una excursión escolar se convierte, casi por azar, en el escenario de un nacimiento animal. Un grupo de niños y niñas de Educación Infantil presencia el parto de un antílope y, con él, el asombro de la vida que comienza. Lo vivido se transforma en silencio atento, preguntas, juegos y conversaciones que perduran. Esta crónica emocionada recoge la memoria de una maestra que, al recordar, reafirma la belleza y la potencia educativa de lo inesperado.

Palabras clave: infancia; asombro; belleza; experiencia

ABSTRACT

A school field trip becomes, almost by chance, the setting for an animal birth. A group of young children witnesses the delivery of an antelope and, with it, the wonder of life beginning. What they experienced turns into quiet attention, questions, play, and lasting conversations. This heartfelt account preserves the memory of a teacher who, in recalling the moment, reaffirms the beauty and educational power of the unexpected.

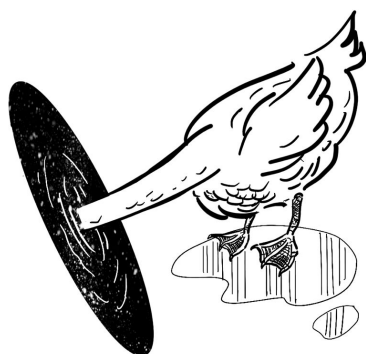
Keywords: childhood; wonder; beauty; experience

Esta tarde, sin saber ni cómo, ni por qué, me he sentido fuertemente invadida por un recuerdo. Ocurrió en una excursión a un parque zoológico al que habíamos planeado ir porque estábamos investigando sobre los búfalos y allí había una manada que los niños podrían ver al natural. Este era el plan inicialmente, pero al entrar en el parque, el portero nos avisó en tono de gran novedad de que “el antílope estaba a punto de criar” y, que, si queríamos ver el alumbramiento, solo teníamos que ir hasta la puerta de su cabaña y mantenernos en silencio.

*Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>



Decidimos aprovechar la oportunidad de que los niños presenciaran el parto de un animal grande, un acontecimiento insólito que podía ser significativo para ellos. Así que les anunciamos que íbamos a ver parir a un antílope y les pedimos que no hicieran ruido porque tener una cría es algo que requiere de esfuerzo y concentración.

Cuando llegamos al sitio vimos que la mamá antílope estaba acompañada por el veterinario, que nos hizo un amable gesto de bienvenida y otro de silencio. Entre susurros, nos invitó a sentarnos en el suelo, frente a la alambrada, y nos dijo que estaría presente por si hiciera falta su ayuda, pero que, generalmente, las mamás antílope lo hacían todo solas. Su actitud serena nos infundió confianza. Efectivamente él se situó a unos metros del antílope, así que nos dispusimos a aguardar juntos la llegada del bebé.

Mientras esperábamos, vimos que por el camino se acercaba una fila de niñas uniformadas con dos monjas delante y dos detrás. Al llegar donde estábamos nosotros, uno de los niños les informó, ilusionado, de que “enseguida iba a nacer un bebé antílope”. Pero, asombrosamente, en lugar de acompañarnos a recibir al que iba a nacer, lo que hicieron fue irse corriendo ante nuestra mirada perpleja, perdiéndose algo que probablemente no volverían a tener ocasión de ver en toda su vida.

Unos momentos después, la madre antílope se puso de pie y recorrió repetidas veces de una parte a otra el espacio que había frente a su cabaña. Hizo también unos ruidos muy raros. Parecía nerviosa. Y, de pronto, expulsó una especie de paquetito blanco que nada más caer al suelo, se empezó a remover. ¡Era el bebé! La madre acudió rápidamente y, a mordisco limpio, fue quitando las capas de piel y grasa que envolvían a la cría. Cuando los niños vieron esto exclamaron con agobio: “¡Que se lo va a comer!”, “¡Lo muerde!”, “¡Quiere comerse a su bebé!”.

El veterinario chistó pidiendo silencio y justo entonces pudimos ver al pequeño antílope, mojadito y mareado, probando a desplegar sus diminutas patas para ponerse de pie. Como no conseguía plantarse, la madre, que estaba muy atenta, le dio unos certeros golpes con la cabeza para enderezarlo. Ahí otra vez se sobresaltaron los niños: “¡Le está pegando!”, “¡Le da golpes!”, “¡Le va a hacer daño!”.

Pero no era eso, lo que estaba haciendo era animarlo para que caminara. Entonces el recién nacido se puso de pie y empezó a dar sus primeros pasitos tambaleantes. Fue un instante mágico, todos nos emocionamos. Se escuchaban comentarios inolvidables:

- “Yo no sabía que nacer era así”.
- “A mí me daba miedo que la madre se lo comiera”.
- “Qué listo ha salido el bebé, sabe hasta andar”.
- “Qué guapa es la madre, tiene los ojos muy grandes y lo ve todo”.

Al rato de haber parido, la antílope echó un segundo paquetito y los niños pensaron que era otra cría. El veterinario nos dijo que era la placenta. La madre se la comió en unos cuantos bocados y luego se dispuso a limpiar a su cría con grandes lametones. Quedó reluciente. Por último, se le colocó delante como invitándola a mamar. ¡Otro momento entrañable!

Parecía increíble que hubiera habido un parto allí mismo. Todo estaba tan limpio, la madre iba caminando orgullosa y erguida con su cría al lado y a cada dos por tres se paraban a mamar ante las extasiadas miradas de su rendido público. El veterinario se acercó a los niños y les valoró lo bien que se estaban portando. Ellos le preguntaron si el bebé era chico o chica.

- “Ha sido un machito muy sano y muy fuerte”.
- “¿Y cómo se llama?”
- “Aún no le hemos pensado un nombre, pero eso da igual, la madre y el hijo se reconocen por el olor y eso es más importante que el nombre para un animal”.

Con tantas emociones nos olvidamos por completo de los pobres búfalos. Un acontecimiento como el que habíamos vivido ocupó completamente el interés de niños y mayores. Solo en el recorrido que hicimos después de comer por el parque les nombré a los búfalos mientras pasábamos cerca de ellos, ¡qué menos! Ya habría tiempo de continuar aprendiendo sobre su vida y sus costumbres, si aún había ganas.

“Lo cierto es que esa mañana estuvimos inmersos en un suceso vital tan rompiente y maravilloso que no podíamos hablar de otra cosa”



Lo cierto es que esa mañana estuvimos inmersos en un suceso vital tan rompiente y maravilloso que no podíamos hablar de otra cosa:

- ¿Salen también así los bebés de nuestras madres?
- ¿Y los bebés de los delfines?
- ¿Y los de los caballos?
- ¿Y los de los búfalos?
- ¿Y los de las moscas?
- ¿Por qué no ha venido el papá del bebé antílope a verlo nacer?
- ¿Por qué era blanco el paquetito donde estaba el bebé?
- ¿Cómo es que ya andaba si acababa de nacer?
- ¿Por qué la madre lo chupaba por todas partes?
- ¿Por qué lo mordía?
- ¿Por qué no se quedaron las niñas que llevaban el lazo rojo?
- Yo no quería que esto acabase nunca.

A partir de ese día la manera de nacer de los animales y de las personas fue una conversación recurrente en nuestra clase, como un estribillo. Hicimos venir a Tania, la mamá de Rocío, que es veterinaria, a explicarnos las dudas. Vimos libros y vídeos sobre el tema. Dramatizamos una y otra vez la escena del parto. Hicimos una encuesta para saber cómo habíamos nacido los que formábamos parte del grupo y hablamos muchísimo sobre ello.

A las familias les escribimos un resumen de los acontecimientos sabiendo que los niños se los contarían cumplidamente. Queríamos que supieran los criterios que nos habían movido a mostrar a los niños una maternidad tan singular e inesperada. Nadie protestó, más bien todos agradecieron la circunstancia y su aprovechamiento. En la reunión de padres explicaban las reacciones de sus hijos en casa, ponían en común sus preguntas y reflexiones, se reían ante la buena suerte compartida.

En el grupo de maestros hubo también un análisis de la situación. Algunos compañeros nos preguntaron cómo es que decidimos llevar a los niños a ver el parto del antílope si podía haber sido desagradable o violento para los niños y podían haberse asustado. Los maestros implicados comentamos que no nos costó decidirlo, porque nos pareció una gran riqueza que los niños tuvieran un hecho

tan natural y significativo al alcance de sus ojos y, además, estando en compañía de los compañeros, con sus maestros y un veterinario cerca para resolver dudas si las hubiera. La verdad es que nos entusiasmo la idea y no nos pareció nada aventurada, atrevida o peligrosa. Además, si hubiera habido algo que hubiera supuesto preocupación o susto, siempre podríamos habernos ido.

Así que, puestos a valorar, valoramos bien nuestra actitud que miraba el hecho como una riqueza a disfrutar, que tuvo confianza en los niños y su capacidad de aprender y comprender, que no temió la reacción de las familias, ni las posibles críticas. Quizás la huida precipitada de aquellas niñas del lazo rojo guiadas por sus maestras de la toca negra nos reafirmó en quedarnos allí y presentar a los niños, sin miedo y con alegría, cómo viene la vida al mundo.

Mientras he ido contando el suceso creo que he entendido por qué se me ha venido ahora tan vívidamente al pensamiento este asunto del parto del antílope. Estoy leyendo un libro de Michèle Petit, antropóloga e investigadora de las infancias, las lenguas, los libros y las culturas. El texto se llama “Los libros y la belleza” y contiene mucha delicadeza y mucho saber. Transcribo dos párrafos de los tantos que me han impresionado y que probablemente me han hecho recordar esto que cuento:

“La mayoría de los niños son sensibles, desde muy pequeños a la belleza, como observa Gilbert Diatkine. Son sensibles a la melodía de la voz, a los ritmos de la música y de los gestos, pero también a la belleza visual. Y el primer paisaje que los deslumbra es el rostro de su madre —o del adulto que los cuida—. Para Melzer, la sensación de la belleza vendría, incluso, de esa emoción que siente un bebé cuando ve ese rostro que lo comprende. Entonces la criatura se pregunta si es tan hermoso por dentro como por fuera. El deslumbramiento que experimentamos ante las obras de arte derivaría de ese primer deslumbramiento perplejo, y a veces ansioso, que siente el bebé frente al rostro de la que lo cuida. En la belleza posterior, existiría la posibilidad de volver a encontrar ese objeto perdido.”

“La belleza está relacionada con el cuerpo, con el disfrute. Y si tiene ese potencial transformador y, además, esa capacidad de sintonizarnos con lo que nos rodea, también está relacionada con la pura alegría de existir.”

“La belleza está relacionada con el cuerpo, con el disfrute. Y si tiene ese potencial transformador y, además, esa capacidad de sintonizarnos con lo que nos rodea, también está relacionada con la pura alegría de existir.”



Creo que la dimensión del hecho que he relatado no solo despertó el interés de los niños porque desvelaba unos saberes propios de un momento evolutivo donde se desea curiosear en los grandes temas de la vida: nacer, crecer, morir..., sino que en él emerge fuertemente una impregnación muy honda en la belleza que consigue encender, atrapar y conquistar a niños y mayores en torno a la hermosura que conlleva el parto de un ser vivo.

Quizás en mi transmisión no he incidido suficientemente en este aspecto, como si ello fuera un desliz, como si revelara un sentimiento personal, íntimo, secreto. Como si exponer mis sensaciones ante la belleza de aquel acto, fuera un modo de mostrar cómo siento yo determinado tipo de placer especial, más cercano al centro de mi ser que otro tipo de placeres de índole ligera o superficial.

Si lo intento, diría que aún puedo sentir con mucha emoción el aire de aquella mañana, rodeada por el bullicio de los niños, por sus manos pequeñas, por sus risas y su radiante alegría que quedó en latencia cuando guardaron silencio, cuando miraron con profunda atención, cuando expresaron con sus gritos y sus palabras sobresaltadas: “yo no sabía que nacer era así”. Y mi propio latido ilusionado al ver a la cría probando a levantarse, a caminar, a mamar, a arrimarse a una madre que le mordía, le golpeaba y le chupaba convencida de que tenía que hacerlo así, como si se hubiera estudiado la lección, como si supiera cuál era su tarea vital en cada instante del trance.

Todo ello bajo el sol templadito, con el cielo despejado, con una fila de niñas que corrían, vestidas de azul marino y con un lazo rojo anudado en el cuello.

Una estética llena de ética. Una ética hermosa. Un sentir el acompañamiento a los niños como algo muy hondo, muy intrínseco, muy bello.

Quizás decirlo tan claro me da un poco de vergüenza. Quizás explicitar que la situación fue preciosa, además de ser pedagógicamente coherente, me destapa en exceso. Quizás momentos como este que he descrito denotan una fragilidad subjetiva y hasta parece que le quitan mérito a hablar de educación, de calidad, de pedagogía a lo grande.

Sin embargo, creo que en lo humano tanto están la belleza, como el pensamiento. Y tengo que hacer sitio a ambas cosas, porque las siento muy más.

HISTORIAS MÍNIMAS

Mostrar la ignorancia

Showing Our Ignorance

Cristóbal Gómez Mayorga*

Recibido: 18 de junio de 2025 Aceptado: 03 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2025). Mostrar la ignorancia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 272–274. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22013>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22013>



Cristóbal Gómez Mayorga

RESUMEN

La aceptación de la ignorancia es requisito para aprender. En la escuela, el lugar destinado a adquirir conocimientos, se ensalza a quien todo lo sabe, marginando a quien ignora. Los centros educativos están plagados de rituales de exaltación de quienes sobre-salen, de quienes salen por encima de los demás, a costa del sufrimiento de quienes tienen dificultades. Se supone que a los centros educativos vamos a aprender, no a encumbrar a quienes ya saben.

Palabras clave: conocimiento; aprendizaje; incertidumbre; educación; ignorancia; sabiduría

ABSTRACT

Accepting ignorance is a necessary step toward learning. Yet in school—the very place meant for gaining knowledge—we celebrate those who already know and set aside those who don't. Educational spaces are full of rituals that glorify those who rise above, often at the cost of those who struggle. But we go to school to learn, not to praise those who already have the answers. How, then, can we make room for ignorance again—as a beginning, as an invitation, as a reason to learn?

Keywords: knowledge; learning; uncertainty; education; ignorance; wisdom

Sócrates, cuando dijo «solo sé que no sé nada», instauró que el principio del saber es la aceptación de la ignorancia. Lo desconocido, lo diferente, lo extraño... nos suele producir ansiedad, angustia o temor. Eso nos dicta nuestra mente, culturizada por tantos siglos de pensamiento conservador, intentando sobrevivir en un mundo complejo e incierto. El miedo a lo desconocido es un instinto que nos protege de los peligros de la incertidumbre. Intentamos permanecer confortables y a salvo frente a lo incierto. Pero la vida es aventura y riesgo, o no es.



*Cristóbal Gómez Mayorga [0000-0002-0995-2820](https://orcid.org/0000-0002-0995-2820)

Maestro jubilado

cgomezmayorga@hotmail.com



“En la escuela
se premia al
alumnado
sobresaliente,
pero, sin querer,
culpabilizamos
a quien sabe
menos.”

No hay verdadera vida sin escudriñar lo desconocido, sin aventurarnos en la conquista del saber, sin buscar el conocimiento de lo que antes fue ignorado. De eso va la educación.

Stephen Hawking dijo que «*El mayor enemigo del conocimiento no es la ignorancia, sino la ilusión del conocimiento*». Una ignorancia negada nos mantiene para siempre en la más absoluta ignominia. La ignorancia reconocida es el principio de la sabiduría, pero es necesario poder soportar la incertidumbre.

En la escuela se premia al alumnado sobresaliente, pero, sin querer, culpabilizamos a quien sabe menos. Recuerdo que, con siete años, el maestro me ridiculizó delante de los demás por escribir «*Distado*» en el encabezamiento de un dictado. En vez de ver una posibilidad para enseñar, me marcó para el resto de mi vida escolar. También me humillaron miles de veces, corrigiendo en color sangre mis faltas de ortografía. Desde entonces aprendía a esconder mis escritos con la mano, evitando la humillación. Se acabó para siempre la posibilidad de preguntar, de mostrar mis errores, de dudar siquiera.

Solo cuando aceptamos la ignorancia como parte del aprendizaje, el alumnado encuentra sinceridad y realmente puede aprender.

En los centros educativos deben emerger los enigmas que anidan en la mente del alumnado. Y el profesorado debe enseñar caminos para que construyan el saber. Yo siempre pregunté en mis clases: «¿Quién no lo comprende?» Y cuando levantaba alguien la mano, decía: «¡bien!, me das la oportunidad de explicártelo de nuevo». El resto del alumnado se quedaba estupefacto por mi alabanza de quien no sabía algo. Estaban malacostumbrados a esconder su ignorancia. Y es que el profesorado está para enseñar a quien no sabe, y no para ensalzar a quien ya conoce.

He presenciado multitud de veces al alumnado parapetado tras la mesa para evitar que le pregunten la lección. Sin pretenderlo, estamos enseñando la evitación y el disimulo, en vez de educar en la sinceridad. Es necesaria una escuela en la que se valore la aceptación de la ignorancia.

Cuando el alumnado mira de soslayo, evidenciando que no entiende lo que se explica, se plantea una posibilidad de aprender, un mundo por conquistar, un problema por resolver. Por tanto, debemos propiciar esa sinceridad en el alumnado para que muestren sus lagunas, necesidades y desconocimientos.

En mi aula, comienzo los trabajos por proyectos preguntando qué quieren saber sobre el tema elegido. Ese deseo de saber lo ignorado es el motor del aprendizaje. Einstein dijo: «*Todos somos ignorantes. Lo que ocurre es que no todos ignoramos las mismas cosas*». Por ello, en mi aula construimos aprendizajes en asamblea, entre todas las personitas sentadas en corro. Así, los enigmas se van compartiendo y los saberes se van construyendo en compañía.

El conocimiento es paradójico, porque mientras más sabemos se nos abren más incógnitas. Es el llamado *círculo de la ignorancia*, sobre el que *Einstein* nos iluminó. Al ampliar nuestro conocimiento, también ampliamos nuestra conciencia de lo que desconocemos. Por tanto, debemos aprender a ser humildes, porque el universo del saber es inabarcable.

Aristóteles escribió que «*el ignorante afirma y el sabio duda y reflexiona*». Por ello, la esencia de la educación debe ser la reflexión sobre las dudas que nos plantea la vida. Porque a la escuela vamos a aprender a pensar, necesidad imperiosa en este mundo plagado de bulos y mentiras, donde es difícil discernir la mentira de la verdad.



HISTORIAS MÍNIMAS

Tanto preguntar(se). Testimonio desde *dentro*

*So Much Asking One(self).
Testimony from within*

Rosa Vázquez Recio*

Recibido: 25 de marzo de 2025 Aceptado: 10 de junio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Vázquez, R. (2025). Tanto preguntar(se). Testimonio desde dentro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 275-277. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.2153>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.2153>



Rosa Vázquez Recio

RESUMEN

Esta Historia Mínima retrata el acto de reflexividad que en todo proceso de investigación debe estar presente. La reflexibilidad permite tomar conciencia a la persona que investiga de su implicación y complicidad en dicho proceso; ella es parte constituyente de este. La reflexividad revela el lugar desde donde habla, piensa, se vincula, siente, se compromete y decide en cada momento del devenir rizomático e interseccional del quehacer indagatorio.

Palabras clave: reflexividad; investigación; cuestionamiento; responsabilidad

ABSTRACT

This minimal story portrays the act of reflexivity that must be present in any research process. Reflexivity makes it easier for the researcher to be aware of his or her involvement and complicity in the process of which he or she is a fundamental part. Reflexivity exposes the position from which they speak, think, connect, feel, commit, and make decisions in every moment of the rhizomatic and intersectional becoming of the inquiry process.

Keywords: reflexivity; research; challenge; responsibility

nos cuesta iniciar procesos en los que no sabes a qué te vas a enfrentar, sin una meta fija, que implican un «caminar preguntando»; es decir, que avanzan por sí mismos, que son inmanentes y que no tienen un foco concreto hacia el que dirigirse y en el que agoten todas sus tensiones.

Pantera Rosa (2004, p. 204)



*Rosa Vázquez Recio [0000-0001-6595-177X](https://orcid.org/0000-0001-6595-177X)
Universidad de Cádiz (España)
rmaria.vazquez@uca.es





¿Hacia dónde mirar? ¿Hacia fuera? ¿Hacia dentro? ¿Hacia el objeto que quiero estudiar? ¿Hacia la persona que soy?, ¿quién soy? Buena pregunta. Pero ahora no es cuestión de pensar quién soy, o sí. Si no pienso desde quién soy, cómo puedo conocer el afuera, lo que no está en mí, lo que no pertenece a quien investiga ni a la investigación. He de pensar en mí no egoístamente, sino en mí como persona que quiere investigar, mujer que asume las complejidades de un proceso donde las lindes entre mi yo y los yoes, entre mi mundo y los otros mundos a quienes puedan pertenecer no están tan claramente definidas, y es mejor así. Porque es, en ese punto, en la frontera, no en un lado u otro, sino en el *entre* donde se produce el vínculo, donde la aparición se hace posible y donde el reconocimiento postula a quedar fuera de la ficción. Un mundo, el mío, que no se entiende sin el mundo de los otros, de las otras. Pero ¿qué estoy haciendo con mi mundo? Y, sobre todo, ¿con los otros mundos que no son míos? Rehúyo y huyo de la técnica *draculina*; *no me gusta la sangre*. He de pensar en mis palabras, qué digo, qué diré, cómo lo diré, por qué querer decirlo o por qué no decir aun queriendo hacerlo. Porque las palabras marcan, sellan, matan; ¿y el callar hace lo mismo que el decir? A veces sí, a veces no, según sean las pretensiones del silencio, porque este es *político*. No es lo mismo callar queriendo que te callen. Parece que divago, pero en el fondo sé que no lo hago, que estoy en este viaje de un lugar a qué parte, a qué personas, a qué (en)cuentro, a qué destino. Sé de la existencia de relaciones, cuáles, cómo, por qué; relaciones de poder, de amistad, de “espía”, como me llamaron, de relaciones por descubrir, por construir, de ser con el otro y con la otra. Pero ¿esto no es peligroso? Dicen que tanta relación contamina, que te ciega, que dejas de ser investigadora —¿se es o nos hacemos en el proceso *de*?—, que eres no se sabe quién o también qué: una mala praxis deriva en mutación a objeto. Pero es necesario perderse en los otros, en las otras, porque así nos descubrimos, podemos pensar(nos)... Para. Pierdes el norte, aterrizas, hay que investigar, tienes que investigar, pero qué quiero investigar y por qué, y, sobre todo, para qué: para mí, para ganar posición, para entrar en el mercado de los *likes*, o para otra cosa, siendo la cosa menos desigualdad, menos injusticia, más para lo común. Me siento en ese proceso de metamorfosis reversible, pero no al completo, porque cuando se empieza ya no se es quien

se era (si es que se llega a saber con certeza quién se es). El otro día me di cuenta tarde, ¿tarde?; mi contacto —en investigación se llama con la metáfora del portero o de la portera— me embelesó, su discurso me cautivó. Pero no puedo enojarme con él, en todo caso conmigo, no estuve ¿ágil?, ¿rápida?, ¿concentrada?, ¿atenta?, ¿en qué pensaba?, ¿en lo que tenía que explicar?, ¿en cómo justificar lo que pretendía hacer?, ¿en lo siguiente que le iba a preguntar?, ¿en recordar los principios éticos?, ¿en lo que es relevante para el estudio? ¿en...? Calma. Sigues aprendiendo. Me choco, nos chocamos muchas veces contra un muro, no hay sangre, solo toma de conciencia de que no se es infalible, que no soy yo sin los otros y las otras, cada cual es de su padre y de su madre, eso dice la gente; no es nada científico, pero tiene el poder de una metáfora, porque es una metáfora de la vida aplicable a la investigación. Siempre lo mismo. Firmeza y compromiso. Compromiso y cuerpo. Cuerpo y territorio. Territorio y otredad. Aterrizas, empieza de una vez a escribir en tu cuaderno qué vas a hacer, a quién vas a llamar; escribir en el cuaderno lo simbólicamente relevante, la chispa que da luz para seguir cuadrando las preguntas de investigación, que sin ellas a este puzle siempre le faltará alguna pieza. Y así debe ser. Lo sé. Calma. Sigues aprendiendo. Qué retahíla. Por eso la necesidad de tanto preguntar(se).

“no hay sangre,
solo toma de
conciencia de que
no se es infalible,
que no soy yo
sin los otros y las
otras”

REFERENCIAS

Pantera Rosa (2004). Moverse en la incertidumbre. Dudas y contradicciones de la investigación activista. En M. Malo (coord.), *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia* (pp.191-205). Traficantes de Sueños.

ENTREVISTA

La enseñanza: un oficio de crecimiento infinito. Entrevista a Inma Coscollá Girona

*Teaching as a Lifework of Infinite Growth.
Interview with Inma Coscollá Girona*

Ester Caparrós Martín,^{*} Nieves Blanco García,^{**} J. Eduardo Sierra Nieto^{***} y A. Simón Sánchez Fernández^{****}

Recibido: 15 de julio de 2025 Aceptado: 17 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Caparrós, E., Blanco, N., Sierra, J.E. y Sánchez, A.S. (2025). La enseñanza: un oficio de crecimiento infinito. Entrevista a Inma Coscollá Girona. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 278-282. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22136>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22136>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CmZoZlsxtGI>



Inma Coscollá Girona
Maestra jubilada



RESUMEN

Inma Coscollá ha dedicado su vida a la enseñanza con compromiso, alegría y un deseo constante de aprender. Maestra durante más de 40 años, ha defendido una escuela pública, viva y centrada en la relación con las criaturas. En esta entrevista comparte su mirada: enseñar es una responsabilidad profunda y una forma de estar en el mundo que no se agota con la jubilación.

Palabras clave: escuela pública; compromiso; proyectos de trabajo; relación educativa; responsabilidad pedagógica; respeto a la infancia

ABSTRACT

Inma Coscollá has devoted her life to teaching with commitment, joy, and a constant desire to learn. With over 40 years of experience, she has championed a public, vibrant school rooted in meaningful relationships with children. In this interview, she shares her view of teaching as a profound responsibility and a way of being in the world that does not end with retirement.

Keywords: public education; commitment; project-based learning; educational relationship; pedagogical responsibility; respect for childhood



^{*}E. Caparrós Martín
[0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)
Universidad de Málaga (España)
ester.caparros@uma.es

^{**}N. Blanco García
[0000-0001-7735-4593](https://orcid.org/0000-0001-7735-4593)
Universidad de Málaga (España)
nblanco@uma.es

^{***}J. E. Sierra Nieto
[0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)
Universidad de Málaga (España)
X: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)
esierra@uma.es

^{****}A. S. Sánchez Fernández
[0000-0002-8974-1483](https://orcid.org/0000-0002-8974-1483)
Universidad de Málaga (España)
simon@uma.es



BIODATA

Dialogamos en esta entrevista con Inma Coscollá, “mujer, madre y maestra”, como ella misma se nombra en el camino que la hace ser quien es en cada momento de su vida. Nació en Valencia en 1960 y, con 20 años, se incorporó a la escuela como maestra. Allí continuó durante los siguientes 40 años, hasta su jubilación en 2020.



Se inicia como maestra en los años ochenta, un momento clave para España, marcado por el reto de contribuir desde la escuela a la democratización de la sociedad. Su llegada al aula la llevó pronto a buscar otros caminos y, sobre todo, a otras y otros junto a quienes ir dando forma a la maestra que deseaba ser. En este proceso fue fundamental la relación con colectivos y grupos de maestras vinculados a la Renovación Pedagógica (MRPs). Un contexto que le permitió crecer en su compromiso con la escuela y con la sociedad, y hacer realidad el deseo de una escuela activa, interesante, democrática y valenciana: esto es, arraigada al territorio y a la lengua. Así fue como se involucró en el MRP *Escola d’Estiu Gonzalo Anaya* y en la organización de las escuelas de verano, que han nutrido y orientado su manera de ser maestra y su hacer escuela.

Según nos cuenta, hacia la mitad de su recorrido profesional entra en contacto con grupos de mujeres del feminismo de la diferencia sexual. Así, conocemos que *Sofías* y *Sembra* han sido comunidades de pensamiento que le ayudaron a tomar conciencia de la centralidad de la relación educativa, asumiendo su responsabilidad ante las criaturas y ante el mundo “con el vértigo que merece, pero sin angustia”.

En paralelo, descubre los proyectos de trabajo como un camino pedagógico muy potente, y tiene la oportunidad de desarrollarse en conversación con esta perspectiva en el colegio público *Jaume I* de Paiporta —un pueblo de Valencia que ahora recordamos por la tragedia de la DANA de octubre de 2024—. Allí, dice haber aprendido mucho y haber disfrutado de la relación con las criaturas, con las familias y con sus compañeras y compañeros. Ha sido tutora de los distintos niveles de Educación Primaria y ha formado parte del equipo directivo durante trece cursos, lo que describe como “una alegría y un gran privilegio”.

Asimismo, ha compartido su experiencia y su pensamiento en distintos seminarios y cursos de formación de maestras y maestros, y ha escrito y reflexionado sobre su práctica. Entre otras publicaciones, destaca su participación en el monográfico *Ser una maestra hoy* de *Cuadernos de Pedagogía* (septiembre de 2011), con un texto titulado *Reconocer autoridad a la educación materna*.

Desde su jubilación en septiembre de 2020, Inma nos comenta cómo, en este nuevo estado vital, está aprendiendo a relacionarse de otro modo con la educación. Lo hace —entre otros proyectos— con la creación de un pódcast llamado *Tota pedra fa escola*: un espacio de reconocimiento, pensamiento y vínculo intergeneracional en la educación, que comparte junto a Irene Benlloch, una maestra que acaba de terminar su formación. Se trata, pues, de una experiencia valiosa, donde confluyen miradas de manera cómplice para pensar el oficio docente en dos momentos vitales tan distintos: el del inicio y el de la jubilación.

Durante la entrevista con Inma pudimos percibir el entusiasmo con el que vive y nos habla de la que ha sido su trayectoria y experiencia docente. La calidez de sus palabras y la alegría con la que se refiere a lo que considera verdaderamente importante en el aula nos hacen pensar que estamos ante una maestra excepcional, de la que tenemos mucho que aprender.

Nos cuenta que estudió Magisterio porque la situación familiar solo permitía una “carrera corta”. Las circunstancias de la época, unidas a sus buenas calificaciones, la llevaron directamente al ejercicio del magisterio. Y así fue como, con 20 años, se encontró en un aula ante la mirada expectante y exigente de treinta criaturas.

Con fuertes convicciones sociales y políticas, entiende el oficio docente como un modo de transformar el mundo, trabajando por una escuela pública orientada a garantizar que la educación sea un derecho universal. En este sentido, resulta especialmente relevante cómo sostuvo toda su labor bajo una premisa clara: *qué escuela y qué sociedad queremos*. Una formulación que orientó su compromiso con una educación pública que fuera mucho más que un servicio subsidiario. Una premisa que, si bien

“Con fuertes convicciones sociales y políticas, entiende el oficio docente como un modo de transformar el mundo”

“Cuando entras en tu aula y permites que esas criaturas te miren a los ojos, entonces has de decidir si acoges la responsabilidad de cuidar de ellas o no... y ahí es donde te haces maestra”

no dejaba de lado la búsqueda personal por la maestra que quería ser, no la colocaba en el centro, sino que apostaba por la creación de un mundo común.

Con esa expectativa de cambiar el mundo comienza a ser maestra: *el mundo es su centro y las criaturas de las que se hace responsable*, afirma; pero reconoce también que la escuela es una institución con su propia inercia y que eso hay que tenerlo en cuenta. Pronto comprende que no basta con tener buenas ideas: *hace falta saber concretarlas en la práctica*. Acepta que aún no es la maestra que querría ser y que, para avanzar, necesita formación. Así llega a los MRPs, se acerca a Freinet y encuentra a su maestro, Gonzalo Anaya, de quien recibe una clave que ha dado orientación y medida a su trabajo: «Cuando entras en tu aula y permites que esas criaturas te miren a los ojos, entonces has de decidir si acoges la responsabilidad de cuidar de ellas o no... y ahí es donde te haces maestra».

Otra clave, también fundamental en su vida, la tomó de una compañera, Pilar Tormo, a quien eligió pronto como maestra: «Yo siempre he crecido en relación con otras maestras». Y es que el compromiso con la escuela y con las criaturas no nace de un deber, sino de «la atracción que supone vivir y comprender que eso mejora la vida y te mejora la vida». Ese es, podemos decir, el motor de una maestra. Eso —y el valor del tiempo: porque el tiempo no es lo que nos desgasta; lo que importa es el enfoque con el que, durante tu tiempo como maestra, vivimos nuestro oficio— es un aval que, tras 40 años de experiencia docente, siente importante compartir.

A lo largo de su trayectoria hay algunas constantes: la disposición reflexiva, la relación y la responsabilidad. Eso la ha hecho ir creciendo, siendo cada vez mejor maestra y viviendo con intensidad y una profunda alegría la relación con las criaturas, con las familias, con otras maestras.

Con el tiempo, ha aprendido a distinguir lo importante de lo urgente. ¿Cómo lo hace? Siendo consciente de que la escuela, con sus prescripciones y rutinas, está ahí antes que tú; que “hay un tren en marcha al que te subes y donde tienes que encontrar tu lugar”. Y es precisamente enraizarse en la centralidad de la relación y cultivar una mirada amorosa hacia quienes habitan la

escuela lo que permite discernir qué es lo verdaderamente importante.

Piensa que la escuela y sus estructuras existen para proteger a la infancia. Por eso, no se trata de enfrentarse a ellas (a las estructuras), sino de dar vida a la responsabilidad que asumimos ante cada criatura, cada familia... Una infancia con la que se relaciona desde el respeto, lo que le permite acoger aquello que cada criatura tiene que aportarle y tomar conciencia, tanto de cuánto podemos mejorar sus vidas, como del daño que podemos causarles.

«Hay una obviedad —dice— que se me presenta como un dardo, y es el mal que puedes causar: con un insulto, con una mala reacción, ninguneando a una criatura...». Esa evidencia te hace sentir, con total claridad, que nuestro oficio se desarrolla en directo, en vivo, y que no hay garantía alguna de estar haciendo lo adecuado. Esto puede vivirse con mucha ansiedad y generar una gran angustia. Sin embargo, Inma parece haber encontrado un modo de deshacer ese nudo: *entender que siempre estás en formación*. Y eso —dice— ayuda a «transformar la angustia en deseo de ser mejor... porque es un oficio de crecimiento infinito». Y las oportunidades de crecimiento, añade, hay que buscarlas... y saber acogerlas cuando llegan.

Todo esto que ella ha aprendido —a lo largo de un camino de reflexión y aprendizaje en relación— lo viene compartiendo con otras y otros colegas, pero también con las nuevas generaciones de maestras en formación. Y no comparte solo sus ideas —algo que hace con gran precisión—, sino también la alegría con la que ha sido, y sigue siendo, maestra. Esa alegría se transmite en el movimiento de sus manos y en la luz que vemos en sus ojos.

Alegría y agradecimiento: esos son, podríamos decir, los dos regalos que nos deja en esta entrevista.



RESEÑAS

Teoría y práctica en la formación del profesorado: el Prácticum del Grado en Ciencias de la Educación Primaria de Roma Tres. Una propuesta comparativa

Borruso, F., Rizzo, A. L. & Manfreda, A. (2023),
Roma Tre Press

Donatella Visceglia*

Recibido: 10 de junio de 2025 Aceptado: 14 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Visceglia, D. (2025). Teoría y práctica en la formación del profesorado: el Prácticum del Grado en Ciencias de la Educación Primaria de Roma Tres. Una propuesta comparativa [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 283–286. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.21989>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.21989>



Título: *Teoría y práctica en la formación del profesorado: el Prácticum del Grado en Ciencias de la Educación Primaria de Roma Tres. Una propuesta comparativa*

Autores: Borruso, F., Rizzo, A. L. & Manfreda, A.

Colección: Collana Psychology & Education

Año: 2023

Páginas: 216

Editorial: Roma Tre Press

ISBN: 979-12-5977-245-9

La obra (Borruso, F., Rizzo, A. L. & Manfreda, A., 2023) aborda los cambios que está sufriendo el marco de prácticas curriculares dentro de dicho grado gracias al análisis y la reflexión permanentes sobre su valor educativo y didáctico. Este libro nace con la intención de compartir cómo está siendo la experiencia de realizar una reconstrucción -y una reflexión- sobre la estructura del , nombre que recibe en Italia el período de prácticas curriculares, dentro de la Facultad de Ciencias de la Formación, en la Universidad de los Estudios de Roma Tres. La licenciatura en Formación Primaria, tal y como se conoce ahora mismo, se estableció en 1998 con el objetivo de profesionalizar el papel docente en la escuela infantil y primaria, y consta de cinco cursos habilitantes para el acceso a las escuelas como profesionales de la enseñanza.

El tema principal de esta obra es el , considerado un elemento fundamental dentro del grado, ya que garantiza la unión entre teoría y práctica. El periodo del Tirocinio se organiza en dos partes: por un lado, los seminarios, que se desarrollan con tutoras y tutores universitarios que proporcionan al alumnado herramientas necesarias para abordar posteriormente el contexto escolar; por otro lado, el “Tirocinio directo”, que se

*Donatella Visceglia

Universidad de Roma Tres (Italia)

donatella.visceglia@uniroma3.it



realiza a partir del tercer curso del grado, y corresponde a prácticas realizadas dentro de un centro educativo, donde el estudiantado comienza por actividades de observación y acompañamiento hasta llegar al diseño y realización de una intervención.

Esta obra coordinada es la ocasión idónea para presentar la nueva organización del y para explicar la naturaleza de cada cambio, como uno fundamental relacionado con las tutoras y los tutores universitarios. El objetivo de las y los autores no es hacer una escisión con el pasado, sino crear una conexión con él, mostrando continuidad con lo que ha precedido a la organización actual de la asignatura de prácticas curriculares, explicitando cómo esta se encuentra en continuo cambio. Por ello, se puede afirmar que este trabajo es la consecuencia directa del empuje que lleva a los a regenerarse (Bocci, 2023).

Como se recoge en la introducción, el ejercicio activo de la democracia atraviesa toda la programación de las actividades y se concreta en el intento de crear una escuela para todas y todos; una escuela inclusiva que pone en valor las diferencias, las emociones y los afectos; una escuela que educa en la concepción del saber intrínsecamente democrático, es decir, que se construye desde la solidaridad y la escucha activa del otro, de la otra (Borruso, 2023). Esto fomenta la conciencia del derecho a la educación y del compromiso con la adopción de aquellas medidas que puedan garantizar el éxito formativo para todas y todos (Rizzo, 2023). En esta primera parte también se muestra cómo el período de prácticas pretende formar un que tenga en cuenta las experiencias anteriores del alumnado, y garantizar un itinerario capaz de construir las competencias profesionales necesarias y de conectar con el sistema normativo que define cómo funciona la escuela y cómo se integra en ella cada docente (Manfreda, 2023).

La vivencia de las prácticas permite el acercamiento a la actividad profesional para conocerla, siendo su objetivo favorecer el desarrollo de conocimientos y competencias que permitan responder a las necesidades del contexto educativo. Las medidas y reflexiones con respecto a este propósito quedan recogidas en el primer capítulo del libro. Asimismo, el Tirocinio permite la comprensión y experimentación de la complejidad de la función docente en un entorno protegido, y el descubrimiento de algunas de sus características: el dominio de las disciplinas académicas; la capacidad de diseñar itinerarios de aprendizajes individuales; la preparación de materiales adecuados; el uso de lenguajes apropiados; la capacidad de trabajar en grupo y participar en la gestión de la escuela; la relación con las familias; o la organización de su propio crecimiento y formación (Perrenoud, 2002). Las prácticas, más allá de la reflexión entendida como proceso intuitivo, inmediato e inherente a la función docente, favorecen la reflexividad, que representa el pensamiento en su acepción más compleja. Las reflexiones y el estudio pedagógicos permiten a la docencia analizar, discutir, evaluar y modificar su propia práctica organizativa, educativa y didáctica, relacionándola con su contexto social y político, desarrollando una capacidad crítica respecto de sus propias convicciones, tomando conciencia de su formación y crecimiento personal y desarrollando su propia visión epistemológica de la enseñanza.

En el segundo capítulo se presenta el primer año de prácticas y se describe la autobiografía como una herramienta de formación fundamental, ya que gracias a ella el alumnado puede investigar los procesos que han interiorizado de manera menos consciente. Se subraya también la importancia de la metodología lúdico-experiencial, que activa la motivación y los procesos reflexivos, fomentando la consciencia en la toma de decisiones con respecto a las maneras de enseñar.

La llegada del estudiantado a las escuelas tiene lugar en el segundo año de prácticas, que queda recogido en el tercer capítulo del libro. En este periodo los y las estudiantes pueden experimentar ciertas vivencias sobre las que anteriormente solo habían hablado, pensado e imaginado, por lo que aparece la necesidad de dominar herramientas y técnicas útiles en clase. El primer paso es la observación, que les permitirá recoger información para orientar sus intervenciones, controlar lo que necesiten y realizar un balance final. En este sentido, se presentan algunas herramientas como el diario o las rúbricas de observación, y varias estrategias como la expresión emocional, el teatro y el análisis funcional del comportamiento.

En el cuarto y quinto capítulos se explican el tercer y cuarto año de prácticas, en los que el alumnado desarrollará la competencia en diseño y evaluación escolar. Asimismo, se presentan la estructura de una unidad de aprendizaje, las metodologías didácticas, la importancia de los procesos de autoevaluación y unas orientaciones prácticas para estructurar el informe final y la presentación del recorrido durante el Tirocinio.

El quinto capítulo finaliza con un texto donde se compara científica y metodológicamente el Tirocinio con el Prácticum del sistema español, en virtud de la existencia de una colaboración fructífera entre las universidades de Roma Tres y de Málaga, en la que se sigue el enfoque teórico recogido en (Hernández et al., 2013), un documento que subraya la importancia de una epistemología didáctica centrada en la construcción del conocimiento práctico (Zanting, Verloop, & van Driel, 1998). El alumnado que se prepara para ser docente llega a la formación inicial con “una mochila pedagógica poderosa, consolidada e implícita, modelada durante su larga experiencia de vida como estudiantes dentro de la institución escolar, desde la guardería hasta la universidad” (Pérez Gómez, 2022, p. 84). Esta metáfora subraya la importancia de poseer un pensamiento práctico que favorezca la comprensión, el diseño y la realización de intervenciones eficientes, para lo que se hace indispensable la unión de la teoría y la práctica en los contextos formativos.

La práctica posibilita promover el proceso de reconstrucción de creencias y de esquemas pedagógicos y didácticos, conscientes e inconscientes, a través de un progresivo proceso de inmersión en escenarios profesionales, y bajo la supervisión académica y profesional simultánea (Caparrós et al., 2023). La teoría y la práctica se vuelven imprescindibles la una para la otra, ya que, junto a la reflexión, permiten al alumnado construir su punto de vista, interrogarse y mejorar su capacidad de decisión. Por su parte, la función de la tutoría se entiende como el acompañamiento al alumnado, orientado a favorecer el desarrollo de su pensamiento sobre la realidad educativa y sobre su propia identidad. En este sentido, me parecen acertadas las palabras del Profesor Keating en la película (Weir, 1989) cuando anima al alumnado a encontrar su propia voz.

El texto de este libro se ha configurado como una herramienta concreta y versátil, una guía que acompaña a lo largo del proceso formativo compartido. Por un lado, posibilita comprender profunda y críticamente cuáles son las competencias, habilidades y conocimientos indispensables en el contexto escolar contemporáneo. Por otro, ayuda a identificar las herramientas más adecuadas para la práctica docente, proporcionando indicaciones sobre la mejor manera de adquirirlas, desarrollarlas y ejercitarlas. Gracias a este doble papel, el texto se revela como un recurso fundamental para el crecimiento profesional y la reflexión pedagógica de todo el cuerpo docente, contribuyendo a promover una enseñanza cada vez más consciente, cualificada y orientada a la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Baldassarre, M. (2019). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Carocci.
- Bocci, F. (2023). Prefazione. En Borruso, F., Rizzo, A. L. & Manfreda, A. (Eds.), *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti: il Tirocinio del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre. Una proposta comparativa* (pp.11-18). RomaTre Press.
- Caparrós Martín, E., Sierra Nieto, J. E., & Vaquero Cañestro, M^a. C. (2023). “Il Tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti presso la Facoltà di Scienze della dell’Educazione dell’Università di Málaga. Una sfida per ricostruire le conoscenze pratiche”. En Borruso, F., Rizzo, A. L. & Manfreda, A. (Ed), *Il modello di tirocinio nel CdL di Scienze della Formazione Primaria, Università Roma Tre. Percorsi tematici, esperienze, analisi comparative* (pp.195-210) Roma: Roma Tre Press.
- Hernández, A., Sepúlveda, M. P., Jimeno, M., Ortiz, A. L., Pérez, A. I. (2013). *El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la Educación: Modelo Marco*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. https://www.uma.es/media/files/Documento_marco_2.pdf
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Anicia.
- Pérez Gómez, A. I., (2022). “Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado”. En Pérez Gómez, A. I. & Soto Gómez, E. (Ed) *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp.67-87). Morata.
- Weir, P. (Director). (1989). *El club de los poetas muertos* [Película]. Touchstone Pictures.
- Zantig, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., Van Driel, J. H. (1998). Explicating Practical Knowledge: an extension of mentor teachers’ roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28. <http://doi.org/10.1080/0261976980210104>

RESEÑAS

Educación Crítica e Inclusión. El valor de la diferencia en una escuela sin exclusiones

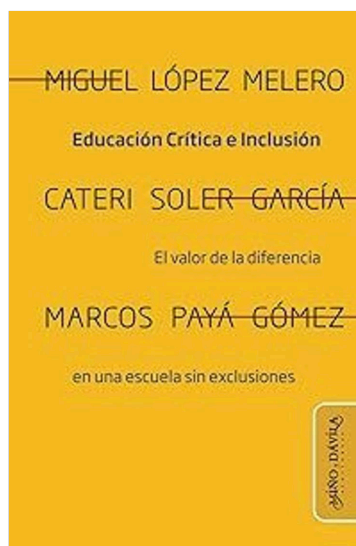
López Melero, M., Soler García, C. y Payá Gómez, M. (2025), Miño y Dávila editores

Diana Farzaneh Peña*

Recibido: 21 de abril de 2025 **Aceptado:** 10 de junio de 2025 **Publicado:** 31 de julio de 2025

To cite this article: Farzaneh, D. (2025). Educación Crítica e Inclusión. El valor de la diferencia en una escuela sin exclusiones. [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 287-289. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20136>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.20136>



Título: Educación Crítica e Inclusión.

El valor de la diferencia en una escuela sin exclusiones

Autores: López Melero, M.,

Soler García, C. y Payá Gómez, M.

Colección: Crestomatías: cuadernos para la educación crítica, dirigida por J. Félix Angulo Rasco

Año: 2025

Páginas: 128

Editorial: Miño y Dávila editores

ISBN: 978-84-19830-95-1

Sin ánimo de destripar la obra, que en la primera página de un libro de educación crítica me encontrara con una cita d Judith Butler que habla de la vulnerabilidad y la interdependencia como dos características profundamente humanas, comunes a todas las personas, me predispuso de una manera especial ante la lectura de este libro. La otra cita es de Paulo Freire y nos recuerda que la metodología docente, cómo educamos en las aulas, tiene mucho que ver con la idea que tenemos de educación las y los docentes, con el para qué de la escuela pública. Y es que, en mi opinión, en el contexto social, histórico y cultural actual esta obra se hace imprescindible para todas las personas docentes comprometidas y activistas, en defensa de la democracia, en defensa de la escuela pública.

Escuela Pública con mayúsculas porque es la escuela de todas y todos, donde todas y todos tienen la posibilidad de educarse juntas, viviendo en diversidad y el valor que ésta supone, tan necesario para la construcción de una ciudadanía comprometida con los desafíos de nuestro tiempo, es decir, comprometida con la equidad y la convivencia.

He sentido al leer las páginas de este libro que el lenguaje es importante y que no es ingenuo. Pensar y reflexionar sobre qué significa realmente la inclusión se plantea como algo fundamental desde donde partir. Lo que me ha resultado más inte-



*Diana Farzaneh Peña [0000-0001-6070-0082](https://orcid.org/0000-0001-6070-0082)

Universidad de Málaga (España)

dianafarzaneh79@gmail.com



resante como docente, es que en la obra se defiende la inclusión como principio de acción inmediato y no como un objetivo a alcanzar. Así la inclusión es algo concreto, que se construye juntas y que es posible realizar a cada paso que damos.

Y cada argumento de la obra está fundamentado científicamente, apoyado en estudios y trabajos de autoras y autores, a los que podemos acudir en la extensa bibliografía. Esto es algo muy significativo y que como docentes debemos valorar ya que nuestras prácticas necesitan alimentarse de fundamentos epistemológicos y no solo de buenas intenciones. Agradezco encontrar argumentos que defienden, por ejemplo, la inclusión como una cuestión de justicia social que precisa del reconocimiento, la redistribución y la representación, y que apoyen este argumento en las autoras Fraser, Honneth y Butler.

Es una obra breve y concisa y aun así rica. Muy bien estructurada y pensada con una introducción y cuatro capítulos.

Para mí ha sido como un viaje de la mano de las personas que han escrito este libro, una conversación con ellas.

Ya en su introducción nos recuerdan que “no hay democracia sin el carácter público y equitativo de la escuela” e insisten en que “la escuela pública es el hogar de la diferencia”. Es toda una declaración de intenciones. Nos desvelan qué finalidad tiene la educación pública y dónde radica su valor, en la construcción de una sociedad sin exclusiones.

La construcción de una ciudadanía humanizada que cuida, que vive en diversidad, que vive la diferencia con amor y sin miedo a ella.

Le sigue un primer capítulo que nos introduce en el derecho a la educación para todas las personas, el derecho a la educación inclusiva, cuestionando qué es la educación inclusiva. Desde el principio del respeto a las diferencias como valor, defienden que son los contextos los que han de ser modificados y cualificados para que las personas puedan participar en situación de equidad educativa.

Como docente, me cuestiono en qué aspectos tendríamos el profesorado que poner el foco si ya no lo hiciéramos sobre el alumnado como personas con “problemas” o “defectos”, como nos enseña la cultura escolar hegemónica. Esta obra da buena cuenta de por dónde podemos empezar a evaluar y valorar nuestras aulas y centros escolares, así como los hogares familiares, como contextos relevantes a mejorar con la finalidad de propiciar el aprendizaje y el desarrollo del alumnado desde sus particularidades más humanas, sin negar su ser ni sus peculiaridades sino teniéndolas como un valor necesario.

En el capítulo segundo podremos encontrar una síntesis de “las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de todas y todos: políticas, culturales y didácticas”, pero no sólo, sino que nos acompañan en cada obstáculo tendiéndonos la mano para poder salvarlo y alumbrando otro camino posible que nos emancipa como docentes. Porque es eso justamente lo que he sentido tras la lectura de esta obra, que me acompaña para ser una docente que actúa con responsabilidad, autonomía y compromiso.

En el capítulo tercero explicitan cinco principios de acción para lograr una escuela sin exclusiones, es decir, la escuela pública. De esos principios se desprenden varias estrategias que se clasifican en cuatro ámbitos: una nueva forma de pensar, de comunicar, de sentir/amar y de actuar.

En el último capítulo, concluyen reflexionando sobre el para qué de la escuela sin exclusiones. La idea que defienden es que la escuela pública es la oportunidad de construir una sociedad sin exclusiones.

“Por todo esto, somos defensores de la escuela pública como ese lugar que se responsabiliza de la acción pedagógica para la convivencia democrática y la equidad educativa, respetando las peculiaridades de cada niña, niño y joven”.

Y en esta construcción, el profesorado es la clave porque tenemos la responsabilidad de la acción pedagógica y tenemos que comprometernos con ella si queremos de verdad un mundo mejor y más justo. Esto me hace preguntarme qué papel tenemos como docentes en la escuela pública, cómo ha de ser nuestra formación inicial y permanente, cómo han de ser las relaciones entre el profesorado, las familias y el alumnado, qué didáctica debemos practicar... Debemos convertirnos en activistas por una educación sin exclusiones, una educación pública que nos humanice y frene la deshumanización que desgraciadamente vuelve a sufrir el mundo.

Siempre he compartido la idea de que cuando una lee un libro es como si mantuviera una conversación, así que cuando leí esta obra, que me duró una tarde ya que no pude dejar de leer hasta acabarla, era como si su autora y sus autores me preguntaran: y ahora que has acabado el libro, ¿piensas que es posible construir una escuela sin exclusiones? Yo respondo que sí y pregunto cómo lo hacemos. Me responden que lo hacemos juntas y me preguntan, ¿nos acompañas?

Ahora yo pregunto a las personas lectoras de esta breve reseña, ¿creéis que es posible?, ¿lo hacemos juntas?

REFERENCIAS

López Melero, M; Soler García, C; Payá Gómez, M.A. (2025). *Educación Crítica e Inclusión. El valor de la diferencia en una escuela sin exclusiones*. Miño y Dávila editores.

¿Quién soy como artista? Poniendo en práctica la investigación artística formativa en música

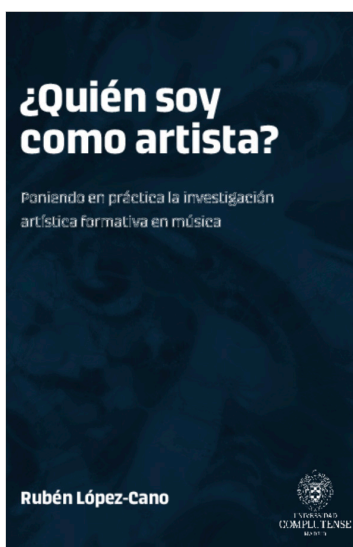
López-Cano, R. (2024), Depto. de Musicología,
Universidad Complutense de Madrid

José Manuel González-Gamarro*

Recibido: 30 de diciembre de 2024 Aceptado: 9 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: González-Gamarro, J.M., (2025). ¿Quién soy como artista? Poniendo en práctica la investigación artística formativa en música [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 290-292. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.21130>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.21130>



Título: *¿Quién soy como artista? Poniendo en práctica la investigación artística formativa en música*

Autor: Rubén López-Cano

Año: 2024

Páginas: 477

Editorial: Miño y Dávila editores

ISBN: 978-84-09-64161-1

La palabra *artista* tiene un halo pretencioso ligado a la herencia que nos dejó el Romanticismo musical alemán, donde el artista era un ser incomprendido, alguien adelantado a su tiempo, ajeno a veces a la sociedad y hasta un poco anacoreta en su acepción más laica. Es una palabra que hay que usar con prudencia en la actualidad, pues enseguida, quien se autodenomina como artista, es ascendido por el resto de los mortales a un nivel superior debido a sus habilidades supuestamente innatas. Nada de esto es real, puesto que, en el mundo académico sabemos que, el arte y, en concreto, la música, juegan un papel fundamental en la cultura y la sociedad, pero no es más que un oficio. Entiéndase esta definición, no como una rémora para la importancia artística a base de reducir egolatrías que ayudan a construir personajes, sino más bien como una visión en la que el arte y, más concretamente la música, se equiparan a las demás disciplinas del conocimiento, con todo lo que eso implica en el mundo de la investigación y la enseñanza superior.

Es esta equiparación de la que se encarga Rubén López-Cano en *¿Quién soy como artista?* pues a partir de la pregunta que da título a su libro, realiza todo un periplo sobre la investigación artística en música, desde su definición hasta un resumen de múltiples trabajos de investigación, tanto de trabajos



*José Manuel González-Gamarro [0000-0002-1799-2865](https://orcid.org/0000-0002-1799-2865)

Universidad de Jaén (España)

jmgg0052@red.ujaen.es



de fin de grado como de fin de master y tesis doctorales. Todo esto lo hace con un lenguaje claro y preciso, donde repasa la problemática de la definición de la propia investigación artística, dando un modelo genérico para lo que él llama investigación artística formativa. Nos guía por todas las partes que debería tener una investigación artística, así como metodologías específicas y puestas en práctica de la investigación para sacar a la superficie el conocimiento tácito que construyen los músicos en su búsqueda creativa.

Este libro es una continuación o, mejor dicho, una profundización de un libro anterior escrito hace una década por López-Cano y Úrsula San Cristobal titulado *Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*, donde ya se intentaba poner luz de manera didáctica en algunas sombras en cuanto a la definición y la manera de realizar estos trabajos. En este nuevo libro, López-Cano se embarca en proponer su propia concepción de la investigación artística en música “entre muchas otras posibles” tal y como él mismo defiende en la introducción. En esta concepción, los participantes deben producir investigaciones de alto valor epistémico, además del valor estético. Esto implica que no solo se presentan los resultados artísticos como interpretaciones, composiciones, espectáculos o exposiciones, sino que para cada proyecto también se producen libros, conferencias, artículos o debates que se difunden en revistas o foros. El autor es consciente de la problemática de la evaluación de esta investigación por parte de universidades puesto que aborda el conflicto entre mercado artístico y generación de conocimiento, así como el conflicto de atracción de audiencia, entre otros problemas, para prevenirnos de que la universidad no puede ser cámara de eco de las lógicas del mercado del arte. Se defiende la idea de que este tipo de investigación debe construir por sí misma su propia axiología, sus propios criterios de calidad y su propia tradición. Esto implica la propuesta, resbaladiza y muy controvertida, de no exigir una producción de bibliografía académica de tan alta calidad como se ha venido realizando en la musicología histórica. La idea es no exigir la misma solvencia de textos escritos al músico práctico que al músico teórico, de igual manera que no se exige solvencia instrumental a los musicólogos que practican algún instrumento. Esta postura se defiende desde la perspectiva de la posibilidad de presentar los resultados de la investigación mediante otros medios audiovisuales que no tienen por qué exigir la escritura de un texto. Es irremediable entonces la creación de parámetros de excelencia propios.

La concepción de investigación artística en música se acerca a los postulados donde se distingue entre investigación *sobre, para y a través* de la práctica artística (Borgdorff, 2012) a la que se añade la investigación *en* las artes (Chiantore, 2020), donde López-Cano distingue las distintas investigaciones artísticas en función de donde se sitúa la práctica artística, ya sea como objeto de estudio, como elemento subsidiario o como elemento vertebrador del trabajo. Estas distinciones, que ilustra de manera diáfana mediante cuadros resúmenes, se antojan como elementos fundamentales para establecer los puntos de partida de las diferentes investigaciones posibles, alejadas de paradigmas de investigación que recurren a opciones más empíricas y cuantitativas buscando encajar en rankings y otras exigencias de tradición universitaria. En definitiva, se adapta el paradigma de investigación artística (Calderón García & Hernández y Hernández, 2019) a las exigencias de las enseñanzas superiores en música.

El texto de Rubén López-Cano busca la claridad de sus postulados con una firme intención didáctica que parte de su enorme experiencia como evaluador de trabajos de investigación

artística. Esto lo convierte en un texto de referencia para toda persona que se dedique a la música tanto estudiantes como profesorado de las Enseñanzas Superiores de Música que necesitan una guía tanto para elaborar como para evaluar los trabajos de investigación. Y lo hace de una manera generosa ya que, como en su anterior libro sobre esta temática, tiene una licencia libre, donde quien quiera leerlo puede descargarlo gratuitamente desde su página web. Habitualmente solemos desvalorizar aquello que nos resulta gratuito o de fácil acceso, sin embargo, el lector no debe caer en esta trampa ya que la labor llevada a cabo por su autor es impagable, es por esto que no tiene precio.

Una lectura amable con multitud de datos y ejemplos prácticos enlazados que se presta a varias relecturas y consultas con un buen bloc de notas a mano, pues una de las cosas que se hace casi sin darse cuenta cuando se lee es aprender.

REFERENCIAS

Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties*. Leiden University Press.

Calderón García, N., & Hernández y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.

Chiantore, L. (2020). Retos y oportunidades en la investigación artística en música clásica. *Quodlibet*, 74(2), 55-86. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2020.74.775>

RESEÑAS

Contigo aprendí. Miradas y reflexiones de una maestra acerca de la educación y la crianza

Díez Navarro, M.^a C. (2021), Ediciones de la Torre

Dolores Madrid Vivar*

Recibido: 21 de julio de 2025 Aceptado: 21 de julio de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Madrid, D. (2025). Contigo aprendí. Miradas y reflexiones de una maestra acerca de la educación y la crianza. [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 293–295. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22155>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.22155>



Título: *Contigo aprendí. Miradas y reflexiones de una maestra acerca de la educación y la crianza*

Autores: Carmen Díez Navarro

Año: 2024

Páginas: 216

Editorial: Ediciones de la Torre

ISBN: 978-84-7960-796-8

Escribir la reseña del libro «Contigo aprendí» ha sido un verdadero regalo. Su lectura me permitió parar, pensar, repensar, sentir y recordar. Agradezco de manera muy especial que sus páginas me hayan traído de vuelta al presente las razones que, hace ya muchos años, me llevaron a elegir ser maestra, a comprometerme con la educación —y en particular, con la Educación Infantil desde el ámbito universitario. Tras leerlo, respiré. Respiré hondo y actualicé ese compromiso.

A medida que avanzaba en la lectura, este texto fue contagiándose del deseo de expresar las emociones vividas, las fragilidades y las certezas que tantas veces se experimentan en silencio dentro del contexto educativo en el que se encuentra el docente.

«*Contigo aprendí*» es un testimonio íntimo y profundo de lo que significa vivir la escuela, con los sentidos despiertos y el corazón abierto. Su autora, con una sensibilidad extraordinaria, transforma la experiencia docente en un acto de reflexión, presencia y cambio mutuo.

Este es un libro que llevará al lector o lectora a detener el paso, bajar el volumen del ruido institucional y recuperar lo esencial del encuentro educativo en la escuela, en el aula. Es una defensa firme y serena del asombro, del respeto a los ritmos propios de la infancia, de la capacidad de la persona adulta para dejarse afectar por la mirada de un niño o una niña. La educación, entendida



*Dolores Madrid Vivar [0000-0002-3859-302X](https://orcid.org/0000-0002-3859-302X)

Universidad de Málaga (España)

lmadrid@uma.es



aquí como un encuentro genuino, se aleja de los modelos normativos para convertirse en una experiencia compartida de humanidad.

Estructurado en pequeños relatos que surgen de situaciones reales en el aula, el libro nos muestra cómo lo aparentemente trivial —una conversación informal, un juego espontáneo, una pregunta inesperada...— puede convertirse en la puerta a una reflexión pedagógica de gran calado. Lejos de lo anecdótico, estos relatos abren interrogantes que invitan a revisar y a pensar acerca de lo que hacemos y cómo lo hacemos. Estas situaciones están narradas con un lenguaje claro y poético, característico del estilo de esta autora, capaz de transmitir emoción sin caer en el sentimentalismo.

Cada relato funciona como una ventana abierta a una escuela posible: una escuela que respira, que acoge, que no teme a la incertidumbre. Una escuela en la que el mundo adulto no imponga su visión del mundo, sino que se sienta al lado de los niños y niñas para construirla junto a ellos. Este modo de estar en la educación requiere valentía, humildad y una profunda confianza en la infancia.

En mi opinión, la obra acierta de manera sobresaliente en tres aspectos fundamentales:

1. La manera en que entrelaza emoción y pensamiento pedagógico. No hay aquí una separación entre sentir y pensar. Cada gesto, cada diálogo y cada silencio se convierten en oportunidades para preguntarse: ¿qué significa realmente educar?, ¿a quién estamos escuchando?, ¿desde dónde acompañamos?
2. La valorización de su historia personal como niña. Al compartir lo aprendido de su madre, su padre, sus abuelos o vecinos, la autora nos recuerda que la experiencia vivida es el fundamento desde el cual los seres humanos comprendemos y habitamos el mundo.
3. Su capacidad para situar al lector o la lectora en el lugar de quien observa con curiosidad, sin emitir juicios. Esta actitud abre espacio a una lectura abierta y reflexiva.

La figura adulta se presenta como una persona disponible, no solo desde lo técnico, sino desde lo emocional. Estar con los niños y niñas no es solo cumplir, debe ser estar presente con cuerpo y alma, sosteniendo sus preguntas, respetando sus tiempos, acogiendo sus emociones. Se da lugar a una relación horizontal, rica, compleja, profundamente humana.

El libro de Mari Carmen Díez pone en valor el trabajo colectivo en la escuela. No se idealiza la tarea educativa como un acto solitario de inspiración personal, sino como un proceso compartido entre compañeras, familias y comunidad. La autora reconoce con gratitud a quienes sostienen el día a día del aula, a quienes construyen vínculos desde lo invisible, desde el cuidado constante.

Además, se reflexiona sobre el lugar del juego, la exploración y la palabra libre como ejes fundamentales de la experiencia educativa. Frente a las lógicas de productividad y resultados, se defiende la necesidad de preservar el derecho de la infancia a experimentar, a aburrirse, a equivocarse, a imaginar. La escuela se convierte así, en un lugar donde no se entrena para la vida: *se vive*.

En su escritura se percibe un estilo cercano, con imágenes potentes, de escenas que invitan a detenernos y a pensar con el corazón. La lectura resulta envolvente, inspiradora, profundamente

conmovedora para quienes reconocemos en estas páginas nuestras propias dudas, nuestras propias ganas de transformar la escuela desde dentro.

«*Contigo aprendí*» no impone un modelo pedagógico. Lo que hace es abrir una conversación, sembrar preguntas, invitar a habitar la incertidumbre como espacio de creación. La educación se muestra aquí como una experiencia estética y ética, como una forma de estar en el mundo con otras personas, desde la ternura y el respeto.

Esta obra supone una brújula y un espejo para quienes trabajan en contextos educativos, para quienes acompañan infancias o se preguntan por el sentido profundo de su labor docente. Brújula porque orienta hacia una forma más sensible de educar, y espejo porque nos enfrenta con lo que somos cuando educamos: sensibles, vulnerables, humanos.

En definitiva, se trata de un libro necesario para pensar la educación desde la experiencia, la sensibilidad y el compromiso ético. Un canto —o mejor, con este título sería un *bolero*— a la posibilidad de una escuela más humana, donde el cuidado, el vínculo y la palabra compartida sean el centro. Porque educar —como nos recuerda su autora— es, ante todo, una forma de amar y de aprender junto a otras personas.