

# márgenes

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

Vol. 3(2) julio, 2022

ISSN-e 2695-2769



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
Universidad de Málaga

umaeditorial 

|mār  
ge  
nes

### EDITORIAL

De la rapidez al abismo. ¿Y si caminamos más despacio?

*From speed to the abyss. What if we slow down?*

EQUIPO EDITORIAL ..... 5-8

### ESTUDIOS Y ENSAYOS

Aprender a actuar: idea y relevancia de la educación dramática

*Learning to act: idea and relevance of drama education*

MANUEL F. VIEITES ..... 9-30

### INVESTIGACIONES

La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria

*Mathematical competence in the Spanish Primary Education curriculum*

PABLO BELTRÁN-PELLICER Y ÁNGEL ALSINA ..... 31-58

Saberes docentes relativos al trabajo conjunto con madres de familia en Telesecundaria

*Teaching knowledge related to joint work with mothers of families in Telesecundaria*

HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO ..... 59-77

Discursos flexibles en torno a las identidades sexuales y de género en la adolescencia:  
“un sentimiento de cómo te vives”

*Flexible discourses around sexual and gender identities in teenagers: “a feeling of how you live yourself”*

ALICIA BERNARDOS, IRENE MARTÍNEZ-MARTÍN E IRENE SOLBES ..... 78-95

Aciertos y desafíos de una escuela eficaz. Un estudio de caso microsociológico e interaccional

*Successes and challenges of an effective school. A microsociological and interactional case study*

GIOVANNA VALENTI NIGRINI Y JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ ..... 96-116

Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista

*Development of an educational research model based on Constructivist Ground*

ANDRÉS SANCHEZ-SURICALDAY, ANA BELÉN GARCÍA-VAREL Y BENJAMÍN CASTRO-MARTÍN ..... 117-136

### EXPERIENCIAS

Innovando en educación: la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje  
en las instituciones de Educación Superior

*Innovating in education: photo-elicitation as an inclusive learning strategy in higher education institutions*

ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ, AURORA M<sup>º</sup> RUIZ-BEJARANO Y KATIA ÁLVAREZ DÍAZ ..... 137-153

### HISTORIAS MÍNIMAS

Cada maestro tiene su librero

*To each (teacher) their own (book)*

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO ..... 154-157

Somos espejos <i>We are mirrors</i> CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA .....	158-160
¿Los escuchamos demasiado? <i>Do we listen to them too much?</i> J. EDUARDO SIERRA .....	161-164
La poética de lo cotidiano <i>The poetic of daily</i> ASUNCIÓN LÓPEZ CARRETERO .....	165-172
Con labios de granito: sobre la nostalgia del estudio <i>With lips of granite: about the nostalgia of the studio</i> FERNANDO BÁRCENA .....	173-184

## ALUMNADO

La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente <i>The narrative pedagogy in the Primary Education Practicum. Writing, conversation and rewriting of stories as means to deepen the teaching profession</i> PATRICIA MORENO GUERRERO, CARMEN REYES GALVÁN, LAURA A. PAÑAGUA DOMÍNGUEZ E INMACULADA SILVA MADRIGAL .....	185-202
Principios de Procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño didáctico y la evaluación de la práctica docente <i>Principles of procedure: a strategy for quality didactic design and evaluation of teaching practice</i> LAURA SÁNCHEZ GONZÁLEZ .....	203-214

## RESEÑAS

<i>Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento.</i> Au, W. (2020), Miño y Dávila MARCOS A. PAYÁ GÓMEZ .....	215-218
<i>Memoria histórica y enseñanza de la Historia.</i> Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (Eds.) (2020), Trea JESÚS MOVELLÁN HARO .....	219-221
<i>Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial.</i> Coicaud, S. (2019), Noveduc ESTEBAN ARAGÓN CORREA Y OSCAR JAVIER SILVA ORTIZ .....	222-224

## ENTREVISTA

Mirar y pensar fuera de la norma. Entrevista a Carmen Alba Pastor <i>Looking and thinking outside the norm. Interview with Carmen Alba Pastor</i> ESTER CAPARRÓS MARTÍN, NIEVES MILLÁN ALCAIDE Y LAURA INSUA .....	225-228
--	---------

# De la rapidez al abismo. ¿Y si caminamos más despacio?

*From speed to the abyss. What if we slow down?*

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

Recibido: 28 de julio de 2022 Aceptado: 28 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Caparrós Martín, E., Sierra Nieto, J. E., Fernández Navas, M., Pérez Granados, L., Alcaraz, N., García García, M., Postigo Fuentes, A., Alonso Martín, D., Pérez García, Á. (2022). De la rapidez al abismo. ¿Y si caminamos más despacio? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 5-8 <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15184>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15184>

Cuando el mundo es hosco, cuando se destruye a sí mismo, apresurado hasta tal punto que la niñez pierde su infancia, y asume y se asemeja a la vida adulta, y se masaca así el tiempo de la vida, se afecta su experiencia, su aprendizaje y su narración, el resquemor resultante puede ser acallado de una buena vez por la complicidad del silencio adaptativo [...]. Carlos Skliar (2019, p. 11)

Queremos dar la bienvenida al *volumen 3, número 2 de julio 2022* de *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. Ya es un habitual en nuestros números abrir su contenido con un editorial cuyo objetivo es –además de presentar artículos y textos variados que tratan de ser cuidados y resultar provocadores–, señalar y rescatar aquellos temas o asuntos que nos parecen importantes porque conciernen al mundo educativo, pero también al mundo en general.

Es por ello que, para este número hemos decidido empezar este editorial haciendo alusión a las palabras, concisas y directas del pedagogo, pensador e investigador argentino, Carlos Skliar; entre otras cosas, porque los debates que abre en torno al sentido de la escuela, pero también en torno a la sociedad, nos parecen relevantes dado su compromiso por rescatar el valor de las *diferencias*; también por sus acertadas reflexiones en torno a la *hiperactividad* con la que nos movemos en una sociedad cada vez menos atenta a las cualidades propias y más estrechamente ligada a la productividad, esto es, la *rapidez por hacer y tener*.

Y como no puede ser de otro modo, nos sentimos responsables –por la parte que nos toca–, de este mundo que habitamos como docentes e investigadoras/es. Responsables, porque confiamos en poder hacer educación (y visibilizarla) de otros modos. Si algo nos caracteriza, es el hecho de que ponemos todo el empeño en seguir caminando, cuidando los pasos que damos; tratando de no perder el horizonte que nos guía desde que iniciamos esta andadura. Y es que

muchas veces nos encontramos paseando por senderos que, aunque no son tan reconocidos, dominantes o veloces, para nosotros son de gran valor, porque permiten *degustar* el mundo a la misma vez que lo estamos construyendo. Porque nuestro objetivo está en eso... en el camino, en rescatar y visibilizar lo que sucede en los “entres”.

\*\*\*

Volvamos a las palabras de Skliar, pues encierran una crítica a nuestros modos de vida sumidos bajo la lógica de la prisa compartida. Nos resulta interesante poder dialogar sobre esto, porque lo que plantea el autor nos abre a pensar una lógica de vida “aceptada” que acalla otros modos de vivir en el mundo y que, precisamente, porque es repetida por todas y todos –sin pensarlo demasiado (o nada)–, se silencia y se asume. También es interesante como, cuando menciona ese “mundo hosco”, alegando la *premura con la que la niñez deja de ser infancia*, nos advierte de la construcción de una narratividad acelerada de lo que es la vida para los niños y las niñas. Y eso repercute en el modo en el que conformamos nuestra idea de infancia, adolescencia y juventud hoy, pero sobre todo, en cómo los acompañamos para crecer y hacerse adultos en este mundo.

El acontecer de la vida, por si aún no nos habíamos dado cuenta, transcurre de un modo vertiginoso; queremos crecer muy deprisa (queremos llegar rápido a las metas, ser los mejores, los más creativos, los más eficientes, etc.) al menor tiempo y al menor coste. Pero eso, paradójicamente, nos consume; el aliento se acelera, nos sentimos bloqueados, surge el hartazgo por las cosas que hacemos y vemos, corriendo el riesgo de que se apague el sentido con el que iniciamos nuestros proyectos. La paradoja es peligrosa, pues la celeridad con la tendemos a vivir (de ahí que el autor señale lo de que la niñez pierda su infancia) se une a que no queremos envejecer. Y ahí hay un círculo delicado que nos sitúa fuera de los caminos, de lo que cuesta, de aquello que requiere tiempo para ser y madurar. Resulta curioso cómo queremos que el tiempo cunda, pero que no pase...

Visto así, el mundo se nos muestra poco acogedor y afable para otros menesteres que requieren de un *hacer* más lento, sosegado, calmado. ¡Qué hay de esos encuentros entre amigas, amigos, colegas por el simple hecho de verse! Y qué de esas conversaciones infinitas, sin Google, ni traductores que nos hagan el trabajo de ponernos ahí, en ese lugar (a veces incomodo) que la relación con otro u otra distinta nos coloca. ¡Qué hay de esos momentos de soledad, de lectura, de papel y lápiz, de tableros de juegos de mesa...! Y qué de esa vida estudiosa, de ese cultivo por el pensar, por degustar el saber, las palabras...

Autores, como Hartmut Rosa (2020) nos advierte de cómo tendemos a percibir el mundo como *punto de agresión*, precisamente por esa insistencia en reproducir valores más bien ligados a esa idea de producción y rendimiento, como añadiría también Byung-Chul Han (2018). Y es que “ninguna imagen parece acercarse siquiera a componer con nitidez el cuadro de la velocidad y la urgencia en el que vivimos (Skliar, 2019, p. 25). Y eso, queridas lectoras y queridos lectores de Márgenes, empieza a preocuparnos. El vértigo del “Ya”, del “para antes de ayer”, ese lenguaje que apresura el hacer, que atrapa los instantes, nos inquieta.

Sinceramente, nos preocupa como nuestro ámbito educativo (en todas sus vertientes), parece tender hacia la necesidad del desempeño continuado (y fundamentalmente, productivo) de tareas; algunas, con el fin de acumular méritos, otras en nombre de palabras que se nos convierten

en modas: innovación, inclusión, tecnologías, etc.; otras relacionadas con investigar cada vez más y más rápido (¡cuánto más y en menos tiempo, mayor reconocimiento!). Y así, nos vemos involucrados en miles de proyectos, solicitando convocatorias que se nos solapan, resistiéndonos a decir algún que otro “no”, o un “no puedo”, o un “no lo necesito”. Porque realmente parece que sí lo necesitamos. Lo necesitamos para (sobre)vivir en este mundo del “todo al peso”, de lo que cuenta es cuánto tengo.

Sí, nos preocupa seguir silenciando esta vertiginosa espiral de vida académica, personal y profesional. Pero, no porque no queramos hacer nada, sino porque lo que queremos es reivindicar que este nuestro trabajo, ya sea en el ámbito de la educación que sea (escuela, centros socio-educativos, institutos, universidades) requiere de *tiempo*. Tiempo adecuado para cada cosa, para que aquello que realicemos no pierda su sentido y se convierta en un buscar una solución rápida o cubrir el expediente. En este mismo sentido, indica la filósofa Marina Garcés (2016) como

En el día a día de nuestras vidas personales y colectivas todos hemos podido experimentar aquella sensación tan desasosegante de que hacemos muchas cosas, que hay mucha actividad, incluso demasiada, pero que no pasa nada. “Por favor, qué pase algo...”, nos decimos muchas veces en voz baja, como susurrando una oración, esperando la salvación de un acontecimiento real que interrumpa el movimiento sin fin de un mundo hiperactivo. (p.61)

Así, queremos reivindicar la necesidad de volver a cuidar el estudio u otras artes de las que nos habla Bárcena desde ese sentido que nos cuenta el autor: “cultivar las cosas que valen por sí mismas”. Queremos acabar con el utilitarismo en educación, con el mercado educativo, de lo que se consume con avidez y ambición y no se comparte, ni se realiza desde la idea de lo común. Nos manifestamos en contra del individualismo (¡A ver quién llega antes!) a costa de cualquiera cosa (perdiendo el sentido); y de lo que se ofrece para ser consumido (aunque lo indiquen los baremos). La meritocracia nos engaña y como decía Skliar más arriba, nos hace cómplices de un silencio adaptativo.

Y entonces, el tiempo que es algo tan preciado, se convierte en un ¡no tengo tiempo! Pero, en realidad, es un tiempo cronológico, medible y cuantificable, que llenamos de cosas que, paradójicamente, no nos dejan tiempo *fenomenológico* para degustarlas. Sentimos, desde hace ya *tiempo*, que gastamos nuestra vida en cosas, algunas de ellas verdaderamente innecesarias y sin sentido, solo por el hecho de seguir, de continuar, de no re-pensar lo que nos pasa...

... Si no tenemos tiempo de “parar” un rato a contemplar lo que somos, donde vivimos, qué necesitamos... es fácil caer en el abismo de la hiperactividad y la productividad, por el hacer y el hacer y el hacer. Y el mundo que camina hacia el futuro, nos absorba de manera desmesurada, silenciando nuestra voz interior, esa que se fragua a fuego lento, la que necesita un par de respiros (o más...) para pausar el frenesí por el avance, por las cosas inmediatas.

En este sentido, vemos artículos en nuestro número, como el de Holda María Espino, que abre el pensar educativo al trabajo que realizan docentes de México a través de la telesecundaria para cuidar la relación que establece la escuela con las madres de su alumnado adolescente. Una cuestión relevante, con marcado carácter pedagógico, que se sale del habitual investigar para re-

solver conflictos con jóvenes. Este y otros textos nos definen. Definen cómo es importante rescatar otras formas de indagación y otros temas educativos que son tan importantes y que pueden quedar silenciados por el *habitus* dominante en el ámbito de la investigación en educación.

Queridas lectoras, queridos lectores de *Márgenes*. Si algo tenemos claro es que necesitamos encontrar la atmósfera adecuada para detenernos, para así paladear una buena lectura, un buen discurso, una buena conversación. Porque como dijo Gloria Fuertes “La gente corre tanto porque no sabe dónde va, el que sabe dónde va, va despacio, para paladear el ir llegando.”

¿Tienes *tiempo* para detenerte con nosotras y con nosotros en los *Márgenes*?

## REFERENCIAS

Garcés, M. (2016). *Fuera de Clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.

Han, B. C. (2018). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Rosa, H. (2020). *Lo indisponible*. Herder.

Skliar, C. (2019). *Como un tren sobre el abismo o contra toda esta prisa*. Vaso Roto Cardinales.



# Aprender a actuar: idea y relevancia de la educación dramática

## *Learning to act: idea and relevance of drama education*

Manuel F. Vieites\*

Recibido: 21 de noviembre de 2021 Aceptado: 24 de mayo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Vieites, M. F. (2022). Aprender a actuar: idea y relevancia de la educación dramática. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 9-30. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13861>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13861>

### RESUMEN

En 1985 Ian Bowater escribía que para el año 2000 la disciplina que en inglés se designa *Drama* podría desaparecer del currículo, por no haber sabido sus practicantes y defensores mostrar su valor, su alcance educativo verdadero. Infelizmente, el pronóstico se cumplió en parte, porque, al mismo tiempo, como señalaba Eisner, tampoco se ha comprendido la función de la educación artística en el desarrollo humano. No obstante, se ha de admitir que a la hora de defender el valor curricular y educativo del *Drama* se han recitado demasiados tópicos y lugares comunes, sin acertar a explicar aquello que pueda tener de substantivo y diferencial, lo que ninguna otra área puede ofrecer. Con este artículo, escrito tras una amplia revisión de literatura en campos diversos, analizamos la cuestión del valor, lo que nos obliga a proponer una mirada nueva al campo de las prácticas educativas generado en el encuentro entre educación y teatro, destacando como conclusión la transcendencia de la educación dramática, cuya finalidad es fomentar y desarrollar un tipo de inteligencia fundamental en el proceso de construcción de la persona y en la conformación del sujeto como actor social: la inteligencia dramática.

**Palabras clave:** instinto dramático; inteligencia dramática; modelo dramático; homo dramaticus; pedagogía teatral

### ABSTRACT

In 1985 Ian Bowater wrote that by the year 2000 Drama could disappear from the schools and the curriculum, as its practitioners and supporters had not succeeded in showing its value, its real educational dimension. Unfortunately, the prognosis was partially fulfilled, because at the same time, as Eisner stated, the role of artistic education in human development has not been understood. Nevertheless, it should be admitted that when defending the curricular and educational value of Drama many clichés and common places have been recited, without being able to explain how it may be substantive and differential, having that something that no other area can offer. With this paper, written after an extensive review of literature in diverse fields, we consider the issue of value, which drives us to put forward a new approach to the field of the educational practices generated when education and theatre meet, and highlighting, in conclusion, the relevance of drama education, which aim is to promote and foster a new kind of intelligence that is key in the process of becoming a person and in shaping the subject as a social actor: dramatic intelligence.

**Keywords:** dramatic instinct; dramatic intelligence; dramatic model; homo dramaticus; theatre pedagogy



\*Manuel F. Vieites [0000-0003-4372-6234](https://orcid.org/0000-0003-4372-6234)

Universidad de Vigo, Análisis e Intervención Psicosocioeducativa (España)

[mvieites@uvigo.es](mailto:mvieites@uvigo.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

En el artículo “Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad”, Pérez Gómez señalaba claves y retos en la tarea urgente de transformar la escuela, y convertirla en marco donde se (auto) construyan sujetos capaces de enfrentar “escenarios cada vez más complejos, inciertos, fugaces y confusos”, en los que se ven “implicados como actores” (2019, p. 4). Citando a Pozo (2014, 2016), señala que “aprender es transformar la información que uno recibe para convertirla en conocimiento propio, autónomo y activo para comprender y actuar” (p. 7), por lo que tal vez sea necesario repensar lo que se aprende, para ir más allá del discurso de un currículo asentado en la razón instrumental (Cuesta, 2011), camino de lo relevante. Y lo relevante probablemente esté en esa capacidad para procesar información, elaborar cursos de acción y actuar en función de lo que cada situación y escenario demande, algo sobre lo que advertía Delors (1996) al considerar cuatro pilares que debieran asentarse en ese aprender a actuar que aquí analizamos.

En esta propuesta, educar para “actuar”, se entrecruzan cinco líneas de trabajo. La primera, para enfrentar el reto de Bowater: “drama could disappear..., because there has been no real move to persuade those who are skeptical about drama of its value” [La Expresión Dramática<sup>1</sup> podría desaparecer... porque no se ha hecho nada para persuadir de su valor a los que la ven con escepticismo]<sup>2</sup> (1985, p. 209). Supone analizar la cuestión del valor y explorar vías nuevas para explicar la dimensión educativa de eso que denomina “drama”, en su contribución al desarrollo de la persona y en la ideación de otro modelo de currículo, como proponía Morin (1999), especialmente necesario a la “nueva pedagogía” que defiende Pérez Gómez (2019, p. 7).

La segunda se orienta a fundamentar el concepto de “educación dramática”, que no situamos en el campo de la educación artística, a diferencia de la educación teatral, sino en el de la formación básica, central en la construcción del sujeto en tanto actor, pues se ocupa del aprender a actuar en un escenario que no es teatral sino social, contexto en el que actúan e interactúan de forma permanente otros sujetos. Cobran fuerza conceptos como situación, acción, comunicación, rol, y, con ellos, teorías de la información, la acción, la comunicación, o la inteligencia, porque en el actuar y en la actuación, en la ideación y puesta en escena de la acción, inciden un conjunto de capacidades, habilidades o destrezas que configuran lo que definimos como inteligencia dramática, nuestra tercera línea.

Se trata de una idea que emerge en los “Symposia on Creative Drama in a Developmental Context” [Simposios sobre Dramática Creativa en el contexto del Desarrollo], auspiciados por la Children’s Theatre Association of America. Primero en el celebrado en Harvard University, en 1983, bajo el lema “Towards a Developmental Psychology of the Theatre: an investigation into the nature and origin of dramatic intelligence” [Hacia una Psicología del Desarrollo en Teatro: una investigación sobre la naturaleza y orígenes de la inteligencia dramática]; después en el organizado en Toronto, en el Ontario Institute for Studies in Education, en el mismo año, bajo el lema “Drama and

---

1 Traducimos “Drama” como “Expresión Dramática”, cuando en el texto en inglés se refiere un área de expresión o una disciplina educativa. Seguimos en esto la propuesta de Ángel Rivera Pérez en su traducción de *Child Drama* (1954) de Slade, como *Expresión Dramática infantil* (Santillana, 1978).

2 Dada la importancia de la terminología en determinadas áreas de conocimiento, se presenta el texto original cuando se cita en otras lenguas, siendo su traducción, entre corchetes, responsabilidad del autor.

Learning” [Expresión dramática y aprendizaje] (Kase-Polisini et al., 1985). Interesan comunicaciones de Koste, quien, contestando a la pregunta “So what is the nature of the dramatic intelligence, if there is such a thing, and how does it work (and play), and what/where are its origins?” [¿Cuál es entonces la naturaleza de la inteligencia dramática, si es que tal cosa existe, y cómo funciona (y actúa), y cómo o dónde se genera?” (1985, p. 333), señalaba la importancia de un “dramatic thinking”; o la de Wolf, centrada en explorar “the very particular way in which drama calls on individuals to exercise their thoughts” [el modo tan específico en que la expresión dramática demanda a las personas que desarrollen sus pensamientos], invocando conceptos como “dramatic imagination” pero también “enactive imagination”<sup>3</sup> o “enactive intelligence” (1985, pp. 313-317).

Varias ideas sugerentes que aquí queremos traducir en conceptos substantivos, y para ello siguiendo el ejemplo de Kong Fuzi debemos comenzar por rectificar nombres (Cao Feng, 2016), para nombrar con rigor la realidad, y llegamos así a la cuarta línea, que se ocuparía de intentar proponer medidas de resolución del galimatías conceptual que domina el campo de los estudios en educación teatral y sus prácticas (Mantovani, 1980; Tejerina, 1996; Núñez y Navarro, 2007; Motos, 2020). Un galimatías que se deja sentir en la literatura científica del campo, sea en tesis doctorales con la máxima calificación sea en artículos publicados en revistas con elevados índices de impacto, y que ya denunciaban investigadoras como Viola (1956) o Barret (1979) demandando clarificar los términos.

La última línea de trabajo busca reconfigurar el mapa de la Pedagogía Teatral, ciencia que se ocupa del estudio de la educación teatral y de la educación dramática (Vieites, 2013, 2017), siendo una de sus finalidades definir principios comunes y diferenciales en ambas, a partir de lo que Finlay-Johnson definía en 1912 como “dramatic method”, asentado en la acción, el desempeño de roles y el uso del “como si” (Brook, 1973).

En el estudio de tales líneas, y desde una investigación esencialmente básica aunque con implicaciones en la práctica, partimos de una amplia revisión bibliográfica, utilizando fuentes primarias, y sumamos la propia experiencia como docente de Pedagogía Teatral en una Escuela Superior de Arte Dramático (Vieites, 2018), además de la dirección de trabajos de fin de grado y máster, o doctorado, en el campo de la educación teatral, desde la docencia universitaria.

## 2. ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE

En el desarrollo de la propuesta “aprender a actuar”, cobran relevancia, además de los términos actuar, actor o actuación, conceptos como expresión y comunicación, o dramaturgia, en tanto ideación de la acción. Cuando escribimos actuar, no referimos el oficio de actrices o actores, que el *Diccionario* de la RAE entiende como “interpretar un papel” (1997, p. 35), sino “poner en acción” (p. 35), lo que siguiendo a Goffman (1959/2006a), tiene mucho de presentación y puesta en escena(rio), ese en el que, volviendo a Pérez Gómez, “percibimos, interpretamos, tomamos decisiones y actuamos” (2019, p. 5), pues cabe considerar el “individuo personaje representado”, o el “individuo como actuante” (Goffman, 2006a, p. 269). Con esos términos, “theatre acting” [actuación teatral] y “social acting” [actuación social], Walsh-Bowers (2006) diferencia actuación

3 En inglés el verbo “to enact” se puede traducir por “realizar”, “representar” o “actuar”, con lo que “enactive”, en tanto adjetivo, podría traducirse como “realizada”, “representada” o “actuada”, o bien algo que “se realiza”, “se representa” o “se actúa” resaltando el carácter dinámico de un proceso.

en el escenario y fuera del escenario, aunque toda actuación ocurre en un escenario (social), pues aún preparada y/o ensayada en soledad, el actor la sitúa y se sitúa en él mediante la imaginación.

Goethe, en *Fausto*, hace decir a su personaje principal que “en el principio era la acción” (2005, p. 142), al estar la acción en la base de nuestro comportamiento, de esa presentación en el escenario social, lo que implica expresión y comunicación. Luckmann dirá que “la acción es la *forma fundamental de la existencia social* del hombre” (1996, p. 12), y si actuar significa “poner en acción”, actuación sería la “acción y efecto de actuar” (RAE, 1997, p. 35), en tanto acción es “producción, reproducción y comunicación” (Luckmann, 1996, p. 12).

La acción ha sido estudiada desde diferentes ámbitos, en Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía o Derecho. En todos se considera que actuar es ejecutar una acción, y que la persona, en tanto sujeto, es actor. Rocher escribe que “la multiplicidad de los roles de cada persona refuerza aún más la imagen del sujeto social como actor que debe asumir sucesivamente diferentes personajes” (1980, p. 47). Desde esa visión del sujeto como actor se ha construido en literatura o en las ciencias sociales la denominada metáfora teatral (Beltrán Villalva, 2010), en tanto la vida se entiende como un teatro, si bien no faltan autores, como Burke (1941, 1945), que señalen que “*life is drama*” (Branaman, 2013, p. 22). El propio Goffman recuerda que su analogía teatral en el análisis de la interacción “fue en parte una retórica y una maniobra” (2006a, p. 270), señalando la distancia entre personaje actuado y sujeto actuante. No obstante la metáfora teatral, incluso la metáfora dramática (Courtney, 1985), sirven cuando menos para mostrar la condición de actor del sujeto, en tanto vivir implica actuar.

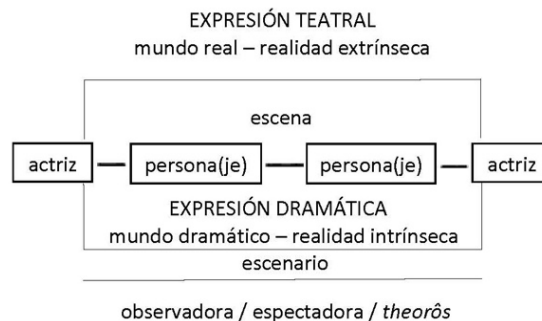
El adjetivo “dramático”, que Courtney (1985, 1990), Wolf (1985), o Koste (1985), combinan con “intelligence”, “thinking” o “imagination”, deriva del sustantivo “drama”, que en lengua inglesa, como en castellano, puede significar cosas varias, entre ellas una obra literaria o un suceso impactante. Con todo, su alcance es mayor, y así el sintagma “Theory of Drama” puede referir una teoría de la obra dramática (Bentley, 1964), o un ámbito de la teoría de juegos que entiende cada situación como “drama” que ha de ser jugado para resolver conflictos (Howard, Bennett, Bryant & Bradley, 1993, p. 430). Pero, con Burke, cabe explicar lo “dramático” desde el verbo “drao”, que significa hacer, actuar, que nos devuelve al concepto de acción, lo que las personas hacen en su experiencia cotidiana, “human affairs being dramatic” [siendo dramáticos los asuntos humanos] (1941, p. 114).

De lo anterior se deriva que un mismo sujeto, podría actuar en dos modos diferenciados, en función del rol que desempeñe. Una actriz actúa roles como oficio y actúa roles sociales, incluso en el propio teatro, y de esas dos posibilidades deriva una perspectiva doble en cuanto a dos modalidades de expresión relevantes, que en lengua inglesa se suelen diferenciar con los términos “drama” y “theatre”. Por ello, para Slade, “drama” es “a human activity” [una actividad humana], pues “in a general sense, of course, all is Drama, for Drama means *doing*” [en su sentido general, ciertamente, todo es expresión dramática, pues drama significa *hacer*] (1954, p. 19). Un hacer que debe entenderse como actuar, en tanto curso de acción a través de un rol, y en función de una situación dada (“como si”). Way explicará que “*theatre is largely concerned with communication* between actors and an audience” [el teatro se vincula en buena medida con la *comunicación* entre actores y público], en tanto “*drama is largely concerned with experience* by the participants” [la *expresión dramática* se vincula en buena medida con la *experiencia* de los participantes] (1967, pp. 2-3). Entonces, cobra sentido diferenciar expresión dramática y expresión teatral, pues la primera se sitúa en el ámbito de la experiencia y la segunda en el campo del arte, como muestra la ilustración 1. De igual modo, podemos dife-

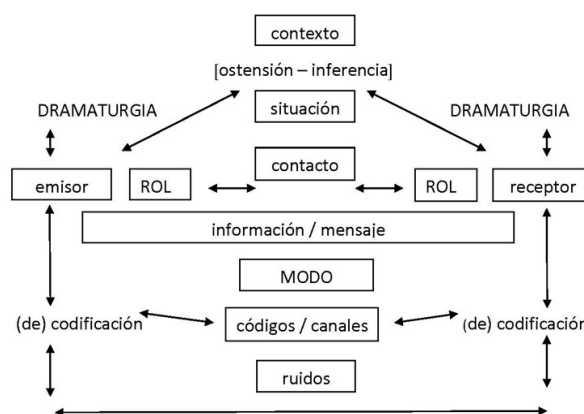
reñir entre una educación dramática, orientada a la formación del sujeto social como actuante en los escenarios de vida, y una educación teatral orientada a la formación del sujeto artístico, en tanto actuante en la esfera del arte.

Si como señalaron Watzlawick, Bavelas y Jackson, “la comunicación es una condición *sine qua non* de la vida humana y el orden social” (1991, p. 17), la persona se constituye y construye en la acción y en la comunicación, en su actuar, y en su expresión. Y aunque numerosos estudios se ocupan de la comunicación (Martín Algarra, 2004; West y Turner, 2005; Lucas Marín et al., 2009), en pocas ocasiones se presta atención al hecho de que toda comunicación es dramática, porque supone acción e implica la idea de rol, en tanto siempre comunicamos desde ese rol que asumimos, de forma implícita o explícita, en función de las demandas de cada situación. Un rol que, percibido por los otros, en buena medida orienta y/o condiciona recepción y reacción, también las nuestras. Se podría explicar el modelo a partir de la ilustración 2.

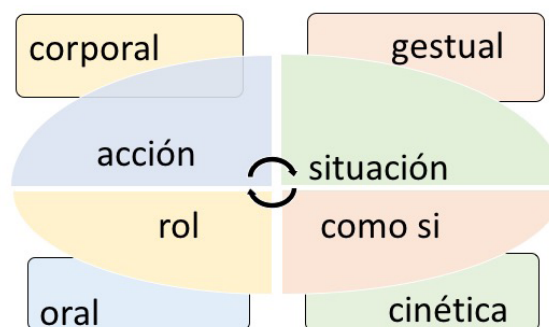
Aunque el cuadro que presentamos exigiría tal vez una descripción mayor, nos centraremos en los aspectos más relevantes a este trabajo. Dada la importancia del “componente expresivo de la vida social” (Goffman, 2006a, p. 265), interesa, en primer lugar, el “modo”, pues el ser humano, puede operar en modos expresivos diferentes, que en ocasiones sustentan artes e incluso ciencias, y así la expresión rítmica se manifiesta en música o danza, en tanto que la expresión gráfica o la expresión plástica son fundamento de bellas artes, artes visuales, ingeniería o arquitectura. Entre esos modos de expresión está el dramático, que genera una expresión marcada por la acción y el desempeño de roles, en función de una situación en la que hemos de considerar unas circunstancias dadas, y para el caso de su dramaturgia, el “como si”, lo que nos lleva al pensamiento hipotético y deductivo. Si bien podemos hablar de modos diferentes de expresión, el dramático los aglutina habitualmente, y así ocurre con las expresiones oral, gestual, corporal o cinética, pero también con premisas substantivas como el “como si” que señala unas circunstancias dadas, y en ellas un rol desde el que se imagina y genera la acción, como muestra la ilustración 3.



**Ilustración 1.** De la expresión dramática a la expresión teatral. Elaboración propia



**Ilustración 2.** Un modelo de comunicación. Elaboración propia



**Ilustración 3.** Expresión dramática y otras expresiones. Elaboración propia

No es este el lugar para profundizar en el concepto de expresión, si bien cabe diferenciarla de conceptos como respuesta (a un estímulo) o información (Davies, Greversen et al., 2014). Dewey señala que “not all outgoing activity is of the nature of expression” [no toda la actividad externa tiene naturaleza expresiva], y advierte del error de suponer que “the mere giving way to an impulsion, native or habitual, constitutes expression” [el simple hecho de generar un impulso, innato o cotidiano, implica expresión] (1934, p. 61), pues “such an act is expressive not in itself but only in reflective interpretation of an observer” [tal acto no es expresivo en sí mismo, sino sólo en la interpretación reflexiva de un observador] (p. 61). En efecto, pues aunque Trombetta afirmaba que “ogni attività, sia essa biologica, psicologica, mentale o relazionale, ha un valore espressivo” [toda actividad, sea esta biológica, psicológica, mental o relacional, tiene valor expresivo] (1977, p. 11), el valor lo otorga el observador. Por ello Martín Algarra en su lectura de Schütz, dirá que la expresión se ha de entender como “la intención –voluntaria por tanto– de exteriorizar contenidos de conciencia por parte de un individuo”, y que en “la comunicación..., ha de existir ese otro concreto” que otorga valor y significado (1993, p. 219). En palabras de Radwanska, “expression is a prerequisite to communication. Expression is the individual act that precedes the social act of communication” [la expresión es un requisito previo en comunicación. La expresión es el acto individual que precede el acto social de la comunicación] (1993, p. 93). En esa dirección, en educación dramática el binomio “expresión + comunicación” es especialmente relevante.

Por eso, tal vez sea bueno considerar la distinción que proponía Le Boulch (1982) entre movimiento transitivo y movimiento expresivo, que cabría aplicar al concepto de acción, en tanto ambas dimensiones están presentes en la actuación, y en esta interesa su dimensión comunicativa y social. Pues, siguiendo con Dewey, “experience occurs continuously, because the interaction of live creature and environment conditions is involved in the very process of living” [la experiencia se da de forma continua, porque la interacción entre la criatura viva y las condiciones del entorno es consubstancial al proceso mismo de la vida] (1934, p. 35), con lo que podríamos considerar aportes de la Teoría de la Actividad, desarrollada en la Unión Soviética (Chaiklin, 2019), en la que Leontiev subraya conceptos como percepción, intención o acción, y la transcendencia del entorno sociocultural, siendo la actividad fundamental en los procesos de vida del organismo. Fichtner explica que “activity is not what an organism does. Rather, the organism consists of its activity. Activity is the mode of existence by which organisms establish themselves as subjects of their life processes” [la actividad no es lo que hace el organismo. Más bien, el individuo es su actividad. La actividad es el modo de existencia mediante el cual los organismos se constituyen en sujetos de sus procesos de vida] (1999, p. 55). Volviendo a Goethe, podríamos decir que el ser humano es acción, y es en la acción que nos conformamos.

Somos, a los ojos de los demás, lo que expresamos, lo que comunicamos, lo que actuamos, en suma, y por ello tiene tanta importancia considerar, con Dewey, que el acto de expresión supone “a transformation of energy into thoughtful action” [transformación de energía en acción consciente] (1934, p. 60), es decir, en dramaturgia, en proyecto de acción, expresión y comunicación. Así llegamos a un concepto que, además de designar una disciplina vinculada a los procesos de formación y/o creación teatral en tanto construcción del drama (Lavandier, 1997; Luckhurst, 2008), en su etimología es construcción de la acción. Todo ser humano, en el proceso de interacción con lo otro o el otro, elabora una dramaturgia, pues “antes de cada acción hay un proyecto” (Luckmann, 1996, p. 52), “acción pensada” en Dewey (1934, 1938), que incluye una visualización

del acto realizado, del objetivo, del fin alcanzable, y por eso dirá Luckmann que “el objetivo final del proyectar no es el proyecto, sino el acto representado en el proyecto” (p. 73).

Como recordará Morin, “la acción exige una *estrategia* susceptible de modificarse en función de los avatares que surjan y de las informaciones adquiridas en el transcurso de la acción” (2016, p. 44), lo cual se relaciona con aquello que Pérez Gómez, siguiendo a Habermas, definía como “reflexión crítica”, en tanto pensar la acción en la acción (1993, p. 419). Esa “*estrategia*” tiene dimensión dramática, y se podría hablar entonces de una “dramaturgia de la existencia”, por lo que aprender a actuar, en tanto aprender a generar la acción, supone aprender a vivir.

De igual modo interesa el concepto de rol, que emerge en la acción, en tanto enfrentamos la situación desde una posición, con unos objetivos y un plan, lo que implica actitudes, emociones y motivaciones. Como dijera Moreno, “el rol es la forma de funcionamiento que asume un individuo en el momento específico en que reacciona ante una situación específica en la que están involucradas otras personas u otros objetos” (1974, p. v). Una situación que cabe leer desde el concepto de información, en tanto en su percepción, en la ideación de la acción y su ejecución, y en la propia comunicación, estamos procesándola, lo que implica activar procesos psicológicos y códigos diversos, además del lenguaje. Vinculados a la información y al rol, aparecen conceptos como ostensión e inferencia, igualmente relevantes en tanto definen posiciones y actitudes en los participantes, y todo ello contribuye a aumentar la complejidad de la actuación y la comunicación, procesos en los que los sujetos participan de forma integral, con todo su ser, lo que nos lleva a la denominada “*embodied cognition*” [cognición encarnada], ya formulada por el Movimiento di Cooperazione Educativa en el volumen *A scuola con il corpo* (Alfieri et al., 1974).

Cabría entonces señalar que aprender a actuar, como sujeto y en el escenario social, implica saber elaborar una dramaturgia en cada situación y escenario, y ante los estímulos externos e internos que a modo de impulsos impelen la acción, con lo que son pertinentes preguntas en torno al cómo, cuándo, dónde, por qué o para qué de tal aprendizaje. Lo que nos lleva a las demandas que la actuación plantea a la persona, y a la forma en que cabe afrontar y satisfacer esas demandas desde la educación.

### 3. DEL INSTINTO DRAMÁTICO A LA INTELIGENCIA DRAMÁTICA

Koste preguntaba acerca de la genealogía, la naturaleza y la forma de manifestarse la inteligencia dramática, que, en nuestra opinión, deriva de la condición “dramática” del sujeto, en tanto actor que actúa roles y desarrolla cursos de acción. Cabría recuperar la idea expresada en el I Congreso Internacional de Teatro en la Educación, celebrado en Tarragona en 1991, en la cabecera de la “Revista Internacional de Expresión Dramática”, *Homo dramaticus*, recordando tal vez un texto homónimo de Alberto Adellach de 1963. Si hablamos de “*homo sociologicus*” (Dahrendorf, 1975), “*homo oeconomicus*” (Persky, 1995), “*homo spectator*” (Kohn, 2008), y “*homo aestheticus*” (Maffesoli, 1993) ¿por qué no hablar de “*homo dramaticus*”, si el ser humano en su interacción social utiliza acción y rol, usando como herramientas fundamentales el “pensamiento dramático” y la “imaginación dramática” que antes se referían, y nos llevan a la inteligencia dramática?

La condición del “*homo dramaticus*” se explora desde principios del siglo XX, cuando se formula un posible “*dramatic instinct*”. En el prólogo a un ensayo de Curtis, Hall dirá que consiste

en “act out or to see acted the most manifold traits of our common humanity” [encarnar<sup>4</sup> y ver encarnados los rasgos más relevantes de nuestra humana condición” (1914, p. xi). En ese mismo año Merrill lo consideraba “a mode of thinking, of feeling, and of study, as well as a mode of expression” [un modo de pensar, de sentir, de estudiar, así como un modo de expresión] (1914, p. 50), aserto sobre el que Evreinoff escribe varios trabajos, publicados en *The Theatre in Life* (1927), caracterizando la vida social de la persona como un juego permanente de roles asentado en la capacidad del ser humano para transformarse (2013, p. 49). Antes, Holmes había identificado seis instintos básicos:

- (1) to talk and listen: [hablar y escuchar]
- (2) to act (in the dramatic sense of the word): [actuar (en la acepción dramática de la palabra)]
- (3) to draw, paint, and model: [dibujar, pintar, y modelar]
- (4) to dance and sing: [cantar y bailar]
- (5) to know the why of things: [conocer el porqué de las cosas]
- (6) to construct things [construir cosas]. (1912, p. 165)

Diferencia con claridad Holmes el instinto dramático del instinto artístico, porque sitúa la actuación en el plano de la conformación general de la persona, y en su visión de la enseñanza añade que, “*acting* is a vital part of the school life of every class, and every subject that admits of dramatic treatment is systematically dramatized” [*actuar* es una parte vital de la vida diaria en cada aula escolar, y toda materia que admite un tratamiento dramático se dramatiza de forma sistemática] (1911, p. 174). Se trata de una actividad presente en la conducta diaria, y muy especialmente en los juegos, más concretamente los de la primera infancia, aquellos con los que niñas y niños se construyen, en tanto persona e identidad, y construyen el mundo, el interior y el exterior, estableciendo vínculos entre ellos, y muy especialmente entre el yo y lo otro. En esa línea, especialistas en disciplinas vinculadas con el estudio de la conducta humana, en Antropología o Sociología, han señalado la importancia del juego protagonizado, o juego dramático, en la (re)construcción de la experiencia, y, más especialmente, en la construcción de la identidad a través de la comprensión del rol que tal juego provoca. Así, Elkonin investiga el juego protagonizado, señalando que “nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad como resultado del cambio de lugar del niño en el sistema de relaciones sociales” (1980, p. 67), cumpliendo una función fundamental en los procesos de enculturación y socialización, pues mediante ellos “los niños reconstituyen no sólo una esfera del trabajo de los adultos inaccesible para ellos, sino los quehaceres domésticos en los que participan directamente” (p. 65).

Esa importancia del juego dramático en la conformación de la persona, también emerge en estudios de Vigotsky. Cuando analiza el proceso mediante el cual “un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo” (1960/2000, p. 149), explica que el “juego proporciona un estado transicional” (p. 149), utilizando un término relevante en trabajos de Winnicott, quien, al hablar de los “fenómenos transicionales” y de sus rasgos relevantes, explica que “el jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro... Tampoco está afuera...” (1971/1982, p. 64), pues genera un “tercer espacio-tiempo”, un cronotopo. En buena medida el teatro, como

---

4 Se dice “encarnar” en el sentido de interpretar, de actuar.



manifestación cultural, social y artística, e incluso ritual, se asienta en la capacidad del ser humano para crear un marco de experiencia dramático y transicional, asentado en la conducta dramática de la persona, en su capacidad para “fabricar” la acción (Goffman, 1974/2006b, p. 133), operando desde el pensamiento hipotético-deductivo a través del “como si”, creando un espacio-tiempo hipotético, conjetural. Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis en su libro *Io ero l'albero (tu il cavallo)* (1972), ya explican en su título la forma en que se crea ese marco transicional. Al decir “Io era” [yo era], y situarnos en un pretérito imperfecto, la acción está en curso, aunque sin ser presente (“yo soy”), pasada (“tú fuiste”), o futura (“tú serás”). Con “yo era” se formula una hipótesis [sea yo un árbol, seas tú un caballo] y se construye un marco, asignando roles y generando una situación, en lo que Turner define como “modo subjuntivo”:

The subjunctive designates a verb form or set of forms used in English to express a contingent or hypothetical action. A contingent action is one that may occur but that is not likely or intended. Subjunctivity is possibility. It refers to what may or might be. It is also concerned with supposition, conjecture, and assumption, with the domain of “as-if” rather than “as-is” [El subjuntivo designa una forma verbal o un conjunto de formas utilizadas en Inglés para expresar una acción hipotética o contingente. Refiere lo que podría o pudiera ser. También se relaciona con la suposición, la conjetura, y la presunción, en el dominio del “como si” en lugar del “como es”]. (1986, pp. 32-33)

Así es como se activa la inteligencia dramática, en tanto exige del individuo el desarrollo de una acción y de un rol acordes con la situación, incluso la de dar sentido a una situación habitada por un árbol y un caballo. Y entonces entran en juego el “dramatic thinking” y la “dramatic imagination”, con lo que el sujeto puede desarrollar cursos de acción en función de una situación que se transforma en la medida en que se actúa, proceso en el que la improvisación juega un papel fundamental, en tanto adecuación de la acción a unas circunstancias dadas que se modifican de forma permanente. Una situación en la que tiene particular relevancia el concepto de “emergencia”, en tanto el modo subjuntivo referido permite que se generen, o emerjan, todo tipo de situaciones y mundos, y en el que el lenguaje juega un rol relevante (Wheeler, 2006, p. 23). Señalaba Seevinck que “emergence can be understood as occurring when a new form or concept appears that was not directly implied by the context from which it arose” [la emergencia se puede entender como lo que ocurre cuando una nueva forma o concepto aparecen sin que estuviesen directamente implícitas en el contexto del que emergen] (2017, p. 2). Cuando iniciamos el juego de la acción con “Io ero l'albero” [yo era un árbol], todo puede emerger, pues “emergence is a creative, contingent and often unpredictable process: the stronger the emergence, the less predictable are the emergent properties, patterns and structures” [la emergencia es un proceso creativo, contingente y con frecuencia impredecible: cuanto más fuerte sea la emergencia, menos predecibles serán las propiedades, patrones y estructuras emergentes] (Fromm, 2005, p. 21). Existe, ciertamente, una relación evidente entre el concepto de emergencia y los procesos creativos, que se habrá de explorar en otros trabajos.

El concepto de inteligencia es elusivo, controvertido, sea para definirla sea para decidir si es una, trina o múltiple. Crespo, Martín y Navarro la explican como “capacidad, actitud o facultad que condiciona y afecta el logro de un determinado nivel de rendimiento en las tareas a las que se enfrenta la persona” (2010, p. 44), visión que se acomoda a los diferentes paradigmas desde los que

se ha estudiado. Gardner la concibe como “potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (2001, p. 45), y ese potencial se suele vincular con la activación de procesos mentales, pues “enfatisa a percepção humana, o pensamento, a memória e os demais processos cognitivos, assumindo que o ser humano é processador activo de informação” (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009, p. 106). En todo caso, la inteligencia se manifiesta en el comportamiento, en la conducta, en la acción (Castelló, 2001). Si cabe pensarla como capacidad para procesar información, interactuar con el entorno o resolver problemas, entonces tal vez podamos hablar de una inteligencia dramática, que opera siempre que el sujeto enfrenta una situación y activa un plan de actuación asumiendo roles, con lo que su relevancia educativa sería cuando menos notable.

Partimos de la teoría de las inteligencias múltiples, pues compartimos que aunque se pueda criticar a Gardner “for failing to provide adequate evidence for the physical and biological separability of his intelligences, we should also laud him for calling attention to the inadequacies of traditional thinking” [por no haber proporcionado suficientes evidencias en la diferenciación física y biológica de sus inteligencias, también le debemos alabar por mostrar las insuficiencias de la visión tradicional] (Barnett, Ceci & Williams, 2006, p. 104), lo que implica pensar el concepto de inteligencia en plural y con otros parámetros. Aunque Gardner no consideró “prudente ampliar la lista” (2001, p. 57), entendemos especialmente necesaria tal posibilidad por dos motivos. En primer lugar por la importancia que la actuación tiene en la vida de las personas; en segundo lugar porque la prudencia de Gardner deriva de su visión muy parcial y reduccionista de la educación artística (para él sinónimo de expresión plástica), que emerge en trabajos diversos (1994), o de los fundamentos del arte del teatro y de la expresión dramática (1985). Si sorprende que Gardner no haya incluido la dramática entre las inteligencias, tras haber participado en aquellos congresos celebrados en Cambridge o Toronto, más sorprende que especialistas en educación teatral no la propongan y se limiten a destacar cómo favorece las inteligencias múltiples (Baldwin, 2014; Miranda & Morgado, 2016). Quien sí hace referencia a la inteligencia dramática es Courtney, que no sólo entiende tal propuesta legítima (1990, p. 6), sino que refiere un “dramatic learning” [aprendizaje dramático], en el que “it is the form or structure that counts” [es la forma o estructura lo que cuenta] (p. 144), es decir los mecanismos implícitos en la propia actividad. Courtney señala que “the kind of intelligence we are hypothesizing, in fact, would underpin the most significant activities we live through” [el tipo de inteligencia que estamos proponiendo, en realidad sería el sustento de las actividades más importantes que realizamos] (1990, p. 163), pues cabría explicarla en un “limited sense” para un actor teatral, y en un “general sense” (p. 163) para un actor social, y en ambos casos hay actuación.

Postulamos entonces que la capacidad para actuar deriva de un tipo específico de inteligencia que, por los procesos que activa, tal vez sea la más esencial al desarrollo humano, al manifestarse en todos los órdenes de la existencia, pero también porque integra otras inteligencias: lingüística, interpersonal, intrapersonal, espacial, corporal, emocional, ecológica, ya que estas se manifiestan en la acción con lo otro o el otro. La inteligencia dramática hace pues referencia a un conjunto de capacidades y destrezas que contribuyen a que la persona en cada situación pueda imaginar y desarrollar un curso de acción, una dramaturgia; aplicarla y ajustarla en función de su ejecución progresiva. Para ello entra en juego la estructura psico-física de la persona y todos los procesos cognitivos que la interacción, generada o exigida por la situación, demande.

Una inteligencia que permite dar respuesta a una pregunta especialmente relevante de Co-burn-Staeger: “¿qué es la actuación social y cómo se aprende?” (1980, p. 11). La actuación social, vinculada con la acción social, implica, en primer lugar, comprensión, mayor o menor, de una situación y del escenario en que emerge, mediante procesamiento de información, con lo que se activan procesos de percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje, sin olvidar emoción y motivación. Tal procesamiento permite generar una “dramaturgia”, en tanto “érgon” o construcción de la acción, en la que se idea y se construye la respuesta (o se inhibe). Esa dramaturgia parte de la consideración de unas circunstancias dadas, y desde las que se imagina, diseña, calibra, activa, y adecua de forma permanente (en procesos de reflexión y evaluación en la propia acción), el curso de acción, y el rol o roles que la situación y la propia acción demande.

Siguiendo el ejemplo de Gardner, en su justificación de otras inteligencias, diremos que la actuación, asentada en el concepto de rol y en el de transformación, está presente en la conducta humana desde las primeras culturas, como se puede ver en pinturas rupestres en Trois Frères o muy diversos bajorrelieves y pinturas egipcias en las que se recrean personas encarnando dioses con rostros animales, y que muestran esa transición entre el yo y lo otro. Los estudios de Elkonin señalan que el juego dramático está presente en culturas diversas como recurso para la construcción de la identidad social y cultural de la persona. Incluso podríamos recuperar aquel fragmento de *Hamlet*, en el que el príncipe atormentado se sorprende ante la capacidad de un actor para mostrar la alteridad:

Is it not monstrous that this player here, [En verdad que es monstruoso que ese cómico]  
 But in a fiction, in a dream of passion, [por puro fingimiento y soñando una pasión]  
 Could force his soul so to his own conceit [pueda forzar su ánimo a su gusto]  
 That from her working all his visage wann'd, [de modo que pueda hacer que su rostro palidezca]  
 Tears in his eyes, distraction in's aspect, [poner lágrimas en sus ojos, locura en su aspecto]  
 A broken voice, and his whole function suiting [la voz rota, adaptando su naturaleza toda]  
 With forms to his conceit? and all for nothing! [a su aspecto exterior. ¿Y todo por qué?  
 For Hecuba! [¡Por Hécuba!]  
 What's Hecuba to him, or he to Hecuba, [¿Qué le importa él a Hécuba? ¿Le importa Hécuba a él?]  
 That he should weep for her? [¿Por qué pues llora por ella?]<sup>5</sup>

¿Cuál es ese conjunto de habilidades o destrezas, a las que de forma implícita alude el príncipe Hamlet, y que antes referíamos? A modo de resumen podríamos señalar:

- La capacidad para leer la realidad, lo que implica percepción de información procedente de fuentes diferentes, y su procesado, e, igualmente, la capacidad para relacionarla y asociarla con otra información y experiencias, para a continuación tomar consciencia de lo que se demanda o lo que se puede demandar, y entonces emergen intenciones, deseos, motivos, o emociones. Ello implica procesos de asimilación y acomodación, en la comprensión del escenario y del marco de experiencia que se genera en cada situación del mundo de vida.

5 Shakespeare (2006). *Hamlet*. Cátedra, 328-329.

- La habilidad para elaborar un curso de acción, como reacción o respuesta, que toma la forma de un proyecto de dramaturgia y que implica seleccionar recursos expresivos. La dramaturgia a veces se genera de forma inmediata, según la presión de las circunstancias dadas, aunque esa respuesta se puede calibrar mediante ensayos, como cuando se anticipan conductas posibles, formas de presentarse y actuar, mediante el uso del “como si”, barajando conjeturas, hipótesis, posibilidades.
- La destreza para poner en escena el curso de acción, lo que demanda su implementación (expresión y comunicación) pero también saber modificarlo en función del desarrollo de la situación, con la habilidad añadida de poder improvisar y reorientar el curso de la acción, y al mismo tiempo adecuar los recursos expresivos. Supone, además, reflexión en el curso de la acción, a modo de evaluación permanente y reajuste del proyecto.
- La habilidad y la destreza para movilizar todos los recursos expresivos propios, pero igualmente aquellos que permitan lograr objetivos propuestos.
- La condición dialógica de la persona, en tanto los actores construyen su relación con el mundo y su actuación “desde la interacción con los objetos (mundo objetivo), con otros actores (mundo de las relaciones sociales) y con su propia conciencia (mundo subjetivo)” (Vila, 2011, p. 5).
- La capacidad y la habilidad para recuperar, visualizar y reflexionar sobre todo el proceso, y evaluarlo en su diseño y resultados, para la mejora permanente de la actuación social.

Hablamos de capacidades, habilidades y destrezas, que no son objeto ni de enseñanza ni de aprendizaje en el escenario escolar actual, porque su desarrollo a veces se fía a espacios de transversalidad que pocas veces se generan en una escuela que sigue obsesionada con la eficiencia (Gimeno, 1982), los resultados y los rankings.

#### 4. LA EDUCACIÓN DRAMÁTICA

Si como explicaba Carr “la finalidad fundamental de la educación es la promoción de la persona” (2005, p. 21), y, en consecuencia, su construcción, y la conformación de la identidad, no podemos olvidar que tales procesos se desarrollan en contacto con otras personas, y por ello son tan importantes la socialización y la enculturación, y con ellas la interacción y la comunicación, y por tanto la actuación. Entonces, aprender a actuar es fundamental para aprender a ser, en tanto la persona es ser actuante. Mas no se trata de aprender a interpretar en un escenario artístico, insistimos, sino de actuar en el escenario social, con lo que no estamos hablando de educación artística ni de educación teatral. Si bien en algún momento proponíamos considerar la educación teatral como un todo (Vieites, 2014), es necesario diferenciar entre áreas de expresión situadas en la esfera de lo cotidiano y otras que se vinculan al mundo del arte, y por eso hablamos de expresión dramática y de expresión teatral. En tanto disciplinas educativas, la primera se ocupa de la formación de la persona como sujeto social y la segunda se sitúa en el territorio de la educación artística, aunque la primera sea fundamento de la segunda. Entonces debiéramos hablar de una Educación Dramática, que se ocupe del desarrollo de competencias vinculadas con la actuación social y la comunicación, y de una Educación Teatral, orientada al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas con una orientación artística, aunque igualmente promueva el desarrollo de competencias generales, como muestra la Tabla 1.

**Tabla 1.** Educación dramática y teatral. Elaboración propia

TIPOLOGÍA EDUCATIVA (Y DIMENSIÓN)	ÁMBITO	MODO EXPRESIVO	ÁREA DE CONOCIMIENTO
Educación general (finalista)	Educación dramática	Dramático	Expresión Dramática
Educación artística profesional (finalista) Educación artística (propedéutica)	Educación teatral	Teatral	Expresión Teatral

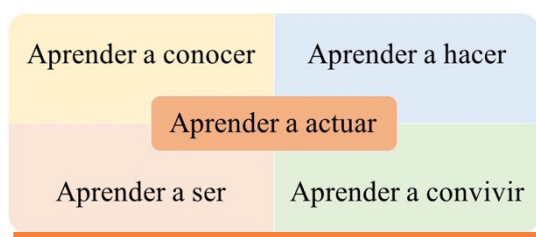
La educación dramática tiene como finalidad el desarrollo de la persona, su construcción en una perspectiva autónoma, reflexiva y crítica, y para ello promueve el aprendizaje de la actuación, en tanto acción social expresiva y comunicativa, y el fomento de la inteligencia dramática. La educación teatral persigue el desarrollo de una dimensión profesional en la persona vinculada con la creación de mundos dramáticos, y para ello construye un conjunto de capacidades y destrezas necesarias en creación escénica.

Señalaba Pérez Gómez, en sintonía con Dewey, que hay cuatro impulsos básicos en la naturaleza del ser humano que hay que potenciar: comunicar, construir, indagar y expresar. Todos ellos son fundamentales en cualquiera de las dos modalidades de educación que consideramos. Y a ello debemos sumar su demanda de un “currículum basado en la práctica”, que implique “tareas auténticas” (2019, p. 14), incluso un “tercer espacio”, entendido como “escenario complejo y complementario de vivencia y experimentación” (p. 15). Tal encontraremos en las aulas en las que la educación teatral y la dramática desarrollen su dimensión más educativa y constructiva, pues el marco transicional que generan es, en realidad, un tercer espacio. La Tabla 2 muestra finalidades fundamentales en ambos casos.

**Tabla 2.** Finalidades de la educación dramática y la educación teatral. Elaboración propia

MODALIDAD	FINALIDADES
Educación dramática	Construcción del sujeto y del sujeto social Desarrollo expresivo, creativo, comunicativo Aprendizaje de la actuación social Desarrollo de la inteligencia dramática
Educación teatral	Construcción del sujeto creador y receptor, artista y espectador Aprendizaje de la actuación teatral Construcción y fomento de capital teatral y competencia estética Construcción y desarrollo de profesionales de las artes escénicas

Partiendo de la idea de que otra educación es posible, y de que otro currículum es necesario, no podemos en ningún caso obviar propuestas relevantes para transformar educación y escuela, asentadas en el “aprender a vivir”, que formula Dewey (1938) y recupera Morin (2016), como aquella que defendía Delors en el informe *La educación encierra un tesoro*, con aprendizajes sustantivos a los que se ha de sumar el más trascendental, aprender a actuar, pues se olvidaba Delors de que siendo el ser humano un sujeto social, esta condición implica el desarrollo de cursos de acción que demandan hacer frente a cada situación desde una comprensión que permita una actuación competente.



**Ilustración 3.** Cinco aprendizajes básicos. Elaboración propia a partir de Delors

Aprender a actuar es fundamental para los otros cuatro aprendizajes porque en el conocer, el hacer, el ser, el convivir, siempre estamos actuando, pues cada una de esas áreas de actividad implica acción, y siempre rol, porque cualquier acción que desarrollemos, sea intransitiva o transitiva, se suele teñir de una determinada tonalidad expresiva, y con ella emerge el rol, en tanto la tonalidad deriva de la causa, motivo, intención y finalidad de la acción. Aprender a actuar

no solo modula nuestra conducta sino que nos permite aprender a decodificar la conducta de los demás mediante procesos cognitivos como percepción, atención, memoria o pensamiento, al recibir, procesar y dar sentido a (la información que se genera en) la experiencia.

Tradicionalmente ese aprendizaje se realiza mediante el juego, como mostró Elkonin (1978), en los procesos de socialización y enculturación primaria, que tradicionalmente se desarrollan en contextos no formales o abiertos, sea en la familia, el grupo de juegos, el grupo de amigos o la comunidad más cercana. Pero puede ser objeto de aprendizaje como mostraban Freud-enreich, Grässer y Köberling (1979) en su explicación de los juegos de actuación dramática, o Coburn-Staegle en su defensa del juego de roles como herramienta didáctica (1980). Hablamos de herramientas que nos permiten recrear procesos de vida con los que activar la comprensión de la mismidad y de la otredad, en tanto la comprensión como escribe Morin, “es a la vez medio y fin de la comunicación humana” (2016, p. 65), y por eso lamenta que “la educación para la comprensión, una misión educativa importantísima, está ausente de nuestro sistema de enseñanza” (p. 67).

Recuperamos ahora aquella idea de Finlay-Johnson (1912) sobre el “dramatic method of teaching”, y la de Courtney (1990) en torno a un “dramatic learning”, porque de forma implícita refieren un “método dramático” de enseñanza y aprendizaje, asentado en la acción, la actuación y la inteligencia dramática, y que tanto se puede orientar al aprendizaje y desarrollo de esos tres aspectos, como a su uso en la didáctica de otras áreas de conocimiento, y los ejemplos en este último caso son numerosos (O’Neill & Lambert, 1982). Se aprende en la acción, expresando, comunicando, actuando, en el aquí y ahora del sujeto y del grupo, en un proceso molar, integral, en el que cobra importancia la idea de una cognición “embodied” o “enacted” (Carney, 2020), o la visión de la persona como “gestalt” (Zarrilli, 2007).

El verbo “to enact”, desde el que Bruner (1966) toma vocablos como “enactive” (un modo, con el icónico y el simbólico, para representar el mundo), significa actuar, por lo que los conceptos manejados antes por Wolf implicarían imaginación e inteligencia “actuantes”, que se relacionan, de nuevo Bruner, con “enactive learning”. Por esa vía se puede considerar el sintagma “situated action”, que implica “the view that every course of action depends in essential ways upon its material and social circumstances” [la idea de que todo curso de acción depende en su esencia de sus circunstancias materiales y sociales] (Schuman, 1985, p. 35), lo que nos lleva al “como si”, que Andersen (2005) considera clave en el desarrollo de “authentic contexts” lo que permite activar procesos de “situated learning” o “situated cognition” (Lave & Wenger, 1991),

aunque de igual modo favorece un “experiential learning” (Kolb, 1983). La actuación es un concepto clave en todos estos desarrollos, y diciendo “enactive” (actuada, presentada), “situated” (contextual, enmarcada), o “experiential” (experiencial) se vuelve a la senda del “learning by doing” de Dewey, una de las fuentes en la genealogía del “educational drama”, en el que operan las actividades de “jugar”, “hacer”, “actuar”, y “representar” (Courtney, 1989, p. 26).

El modelo dramático, que comparten educación dramática y educación teatral, posee un abanico muy amplio de procedimientos y métodos propios, habitualmente utilizados en otras áreas curriculares con enorme éxito, como en educación científica (Braund, 2015), y es llamativo que el juego dramático se pueda utilizar para enseñar teoría de conjuntos y no para construir el sujeto actuante. Se trata de procedimientos para la construcción de la acción, la expresión y la comunicación, que implican procesos psicológicos fundamentales ya señalados, lo cual exige líneas de trabajo en su desarrollo. Todo ello se produce además en un contexto colectivo en el que confluyen a un tiempo la acción individual y la colectiva, y las dinámicas grupales adquieren relevancia. Veamos los tres más habituales.

- El juego dramático es uno de procedimientos más presentes en educación dramática y en su área de conocimiento central, la expresión dramática. Se trata de un juego que asienta en la acción y en el rol, y que puede presentar variantes en tanto el foco se sitúe en el rol, la situación, el conflicto o la propia acción. Igualmente hay modalidades de juego en función del contenido y finalidad del mismo, y pueden ser de presentación, movimiento, imitación, sensibilización, desinhibición, exploración, creación de estructuras y partituras, resolución de problemas, y pueden realizarse en grupos (grandes, medianos, pequeños), en tríos, parejas o de forma individual. La clave en la mayoría de los casos consiste en crear un espacio transicional, o escena, un cronotopo entre la realidad y la ficción, que se configura como un “tercer espacio”, una heterotopía, en boca de Foucault (*Des espaces autres*, 1967), donde (re)descubrir y (re)construir el mundo, los conflictos, las visiones y las relaciones entre los sujetos. Y eso se activa mediante un “como si” que va generando y transformando las circunstancias dadas a medida que progresa el juego. Como cuando jugando a la cajita, decimos “se abre la cajita y sale un palíndromo”. Cuando sale el palíndromo, cada integrante del grupo ha de convertirse en tal, y entra en juego otro de los procedimientos importantes: la improvisación. La finalidad del juego dramático radica en el desarrollo de la capacidad de jugar en y desde el “como si”, lo que implica la imaginación.
- Improvisar significa dar respuestas adecuadas ante estímulos inesperados, en situaciones imprevistas o ante conflictos que emergen al instante, como explican Bachir-Loopuyt, Cannonne, Saint-Germier y Turquier: “une action qui se déploie dans l’instant, sans préparation. On parle en ce sens d’improvisation pour décrire des situations quotidiennes où un acteur doit s’adapter à des circonstances imprévues” [una acción que se despliega en el momento, sin preparación. Se habla en ese sentido de improvisación para describir situaciones cotidianas en las que un actor debe adaptarse a circunstancias imprevistas] (2010, p. 5). Así ocurre con palíndromo, y puede que alguien imagine un árbol de agua. Con frecuencia se vincula la improvisación con espontaneidad y creatividad, con la imaginación. Moreno entendía que la improvisación implica que el sujeto asuma “papeles, situaciones y mundos..., que nunca ha-

bía vivido antes, y en los que tiene que producir instantáneamente un nuevo papel para hacer frente al nuevo contorno” (1974, pp. 289-290). Proponía:

El cuerpo del actor debe ser tan libre como sea posible, debe responder finamente a cada motivo de la mente y la imaginación. Debe tener el poder de ejecutar un número de movimientos tan grande como sea posible, y de ejecutarlos fácil y rápidamente. Sin duda, estos movimientos deben ser espontáneos, de modo que el actor no falle en una crisis. Puede muy bien suceder que se le ocurra a un actor una idea no acompañada por la menor insinuación de un gesto adecuado, y si no es ingenioso puede desbaratarse todo el acto. Para eliminar este peligro, a) se debe almacenar en el cuerpo una provisión tan grande de movimientos como puede adquirirla el actor, de modo que las ideas puedan apelar a ellos a medida que se presentan; b) se debe aprender a crear respuestas. (p. 78)

Ese aprendizaje en la creación de respuestas, para actuar en toda situación que quepa imaginar, se realiza mediante la experimentación de procesos de vida, reales, imaginados o imaginarios, sin olvidar en ningún caso la dimensión educativa de ese experimentar. La improvisación se centra en generar la acción, en el rol y en toda circunstancia. La imaginación juega así un papel fundamental.

- La dramatización es otro procedimiento habitual, y consiste en dar forma dramática, es decir dotar de acción actuada mediante roles a todo aquello que se presenta en otro soporte, sea imagen, cuento, poema u otro recurso. Esta orientación colectiva en la creación dramática se denomina a veces “dramática creativa”, para referir que es algo creado en el grupo y no procede de una autoría externa, señalando en suma que es una creación colectiva (metodología implícita en el procedimiento mismo). La dramatización permite crear historias y pequeñas piezas dramáticas en las que todo el grupo genera la dramaturgia de la acción. La creación de historias es fundamental para comprender los procesos de vida, para entender su dinámica, las causas y los efectos, las motivaciones y las intenciones, los deseos y las realidades, incluso la entropía que con frecuencia aparece en tales creaciones y la lucha entre orden y caos, en cuanto se quieran recoger todos los hilos del tramado o se prefiera dejarlo deshilachado. La dramatización persigue generar situaciones e historias de vida, en modo dramático.

De todo lo anterior se deduce, entonces, un programa de investigación que se habrá de ocupar de un análisis en profundidad en torno a conceptos básicos como expresión dramática, actuación, comunicación o dramaturgia de la existencia, para ahondar más en la importancia y transcendencia educativa de la educación dramática y del modelo dramático y de su finalidad última, el desarrollo de la inteligencia dramática y la construcción de la persona. Un concepto, el de inteligencia dramática, que igualmente exige un tratamiento específico.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Watzlawick, Bavelas y Jackson proponen utilizar casos literarios para analizar e interpretar la conducta, al afirmar que un texto dramático, *Who is afraid of Virginia Woolf?*, de Albee, puede ser “incluso más real que la realidad” (1991, p. 142). En nuestro caso recuperamos un episodio de la serie *Big Bang Theory* para hablar de inteligencias, en plural; aquel en el que Sheldon Cooper pide



a Penny que le dé clases de interpretación, aunque resulte imposible pues Sheldon es incapaz de situarse en el “como si”, de aceptar los términos de la “pretence” (Currie, 1998). ¿Cómo es posible que una persona con un IQ187 sea incapaz de transitar entre realidad y ficción, considerar diferentes circunstancias dadas y actuar en consecuencia? Seguramente porque tenga unas capacidades y no otras, mostrando una incapacidad notable para actuar, y para la interacción simbólica. No posee inteligencia dramática. Ya tenemos un ejemplo de “savant”, que invocaría Gardner como criterio para validar un tipo nuevo de inteligencia. Quien suscribe podría explicar el caso de un alumno de arte dramático, con un IQ 150, brillante en el trabajo corporal y en otras actividades, pero con dificultades para el juego de roles, para jugar a ser otro.

Decía Gardner que las inteligencias múltiples “se pueden aplicar en la escuela, en el hogar, en el trabajo o en la calle, es decir, en cualquier institución o sector de la sociedad” (2001, p. 15), pero la inteligencia dramática está presente en todos esos escenarios, y de su concurso depende que el sujeto realice en cada uno de ellos una buena actuación, pudiendo ser el caso de que existan sujetos capaces de un buen desempeño en un escenario y sin embargo incapaces de lograr idéntico nivel en otro, lo cual tiene que ver con la diversidad de las dramaturgias, y de los roles que cada una exige. Recordemos que en su defensa de la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner explica que “las personas poseen una amplia gama de capacidades y la ventaja de una persona en un área de actuación no predice sin más que posea una ventaja comparable en otras áreas” (2001, p. 42). Sin embargo en el escenario social la inteligencia dramática es fundamental para una actuación adecuada, en cualquier área.

Por eso, en una necesaria “back to basics”, o “vuelta a las esencias”, defendemos la importancia de la educación dramática en la formación de la persona desde las primeras etapas de escolaridad, muy especialmente en la obligatoria, aunque en otros espacios de educación formal y no formal sus posibilidades son tantas como su necesidad. En consonancia con nuestra propuesta, afirmamos que frente a metodologías y enfoques supuestamente “novedosos”, asentados en la racionalidad neo-tecnológica (Sarup, 1990) y con una fuerte pulsión economicista y bancaria, la educación dramática propone convertir el aula en escuela de vida, donde las personas puedan desarrollar plenamente competencias fundamentales, especialmente la social y la comunicativa, a partir de la construcción, estimulación y fomento de la inteligencia dramática. Por lo anterior, entendemos que la educación dramática debe ocupar un lugar central en el currículo de la educación obligatoria, postobligatoria y superior, y en espacios de educación no formal. Para aprender a actuar.

## REFERENCIAS

- Alfieri, F. (Ed.) (1974). *A scuola con il corpo*. La Nuova Italia Editrice.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Almedina.
- Andersen, Ch. (2004). Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama and Education. *Theory into Practice*, 43(4), 281-286. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6)
- Bachir-Loopuyt, T., Canonne, C., Saint-Germier, P. & Turquier, B. (2010). Improvisation: usages et transferts d’une catégorie. *Tracés. Revue de Sciences Humaines*, 18, 5-20. <https://bit.ly/3nEnWuS>
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Morata.

- Barnett, S. M., Ceci, S. J. & Williams, W. M. (2006). Is the ability to make a bacon sandwich a mark of intelligence?, and other issues: some reflections on Gardner's theory of multiple intelligences. En J. A. Schaler (Ed.), *Howard Gardner under fire: the rebel psychologist faces his critics* (pp. 95-114). Open Court.
- Barret, G. (1979). Expression dramatique. Plaidoyer pour une terminologie ouverte. *Jeu, Revue de théâtre*, 12, 254-260.
- Beltrán Villalva, M. (2010). La metáfora teatral en la interacción social. *Revista Internacional de Sociología*, 68(1). 19-36. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.06.17>
- Bentley, E. (1964). *The Life of Drama*. Atheneum.
- Bowater, I. (1985). Drama-A Study of Underachievement. En N. McCaslin (Ed.), *Children and Drama* (pp. 208-218). University Press of America.
- Branaman, A. (2013). Drama as Life: The Seminal Contributions of Kenneth Burke. En Ch. Edgely (Ed.). *The Drama of Social Life* (pp. 15-25). Routledge.
- Braund, M. (2015). Drama and learning science: an empty space. *British Educational Research Journal*, 41(1), 102-121. <https://doi.org/10.1002/berj.3130>
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío*. Península.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Burke, K. (1941). *The Philosophy of Literary Form*. Louisiana State University Press.
- Burke, K. (1945). *A grammar of motives*. Prentice Hall.
- Cao Feng (2016). A New Examination of Confucius' Rectification of Names. *Journal of Chinese Humanities*, 2, 147-171. <https://doi.org/10.1163/23521341-12340032>
- Carney, J. (2020). Thinking avant la lettre: A Review of 4E Cognition. *Evol Stud Imaginative Cult*, 4(1), 77-90. <https://bit.ly/3KZ4xNE>
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Graó.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Masson.
- Chaiklin, S. (2019). The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology –with primary focus on A. N. Leontiev's approach. *Theory and Psychology*, 29(1), 3-26. <https://bit.ly/3DDQ3A4>
- Coburn-Staege, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Ediciones de la Torre.
- Courtney, R. (1985). The Dramatic Metaphor and Learning. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 39-64). University Press of America.
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama & Thought*. Simon & Pierre.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence. A Cognitive Theory*. McGill-Queen's University Press.
- Crespo, M. T.; Martín, C. y Navarro, J. I. (2010). Inteligencias y educación. En J. I. Navarro y C. Martín (Eds.), *Psicología de la educación para docentes* (pp. 43-65). Pirámide.
- Cuesta, R. (2011). El ciclo reformista tecnocrático de la educación española (1970-1990). *Revista de Andorra*, 11, 76-95. <https://bit.ly/3wbhtvH>

- Currie, G. (1998). Pretence, Pretending and Metarepresenting. *Mind & Language*, 13(1), 35-55. <https://bit.ly/3cAXw70>
- Dahrendorf, R. (1975). *Homo sociologicus*. Akal.
- Davies, P. & Gregersen, N. H. (Eds.) (2014). *Information and the Nature of Reality*. Cambridge University Press.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). UNESCO.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 15-34. <https://bit.ly/3KW5kip>
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología y juego*. Visor.
- Evreinoff, N. (2013). *The Theatre in Life*. Martino Publishing.
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The Dramatic Method of Teaching*. Gin and Company.
- Fichtner, B. (1999). Activity revisited as an explanatory principle and as object of study. En S. Chaiklin, M. Hedegaard y U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 51-65). Aarhus University Press.
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Freudenreich, D., Graässer, H. y Köberling, J. (1979). *Juegos de actuación dramática*. Interduc/Schroedel.
- Fromm, J. (2005). Types and Forms of Emergence. <https://arxiv.org/pdf/nlin/0506028.pdf>
- Gardner, H. (1985). Towards a Theory of Dramatic Intelligence. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 295-312). University Press of America.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Gedisa.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Goethe, W. (2005). *Fausto*. Cátedra.
- Goffman, Erving (2006a). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, Erving (2006b). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas & Siglo XXI.
- Hall, G. S. (1914). Foreword. En E. W. Curtis, *The dramatic instinct in education* (pp. xi-xviii). Houghton Mifflin Company.
- Holmes, E. (1911). *What is and what might be*. Constable & Company.
- Howard, N., Bennett, P., Bryant, J. & Bradley, M. (1993). Manifesto for a Theory of Drama and Irrational Choice. *Systems Practice*, 6(4), 429-434.
- Kase-Polisini, J. (Ed.) (1985). *Creative drama in a developmental context*. University Press of America.

- Koste, V. G. (1985). Meta-Thinking: Thoughts on Dramatic Thought. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 333-342). University Press of America.
- Kolb, D. A. (1983). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Kohn, M. (2008). Homo spectator: Public space in the age of the spectacle. *Philosophy & Social Criticism*, 34(5), 467-486. <https://doi.org/10.1177/0191453708089194>
- Landier, J.-C. & Barret, G. (1991). *Expression dramatique-théâtre*. Hatier
- Lavandier, Y. (2003). *La dramaturgia*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boulch, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós
- Lucas Marín, A. (Ed.) (2009). *La nueva comunicación*. Trotta.
- Luckhurst, M., 2008: *La palabra que empieza por D*. Fundamentos.
- Luckmann, Th. (1996). *Teoría de la acción humana*. Paidós.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. Fondo de Cultura Económica.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro, un juego más*. Nuestra Cultura.
- Martín Algarra, M. (1993). *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Martín Algarra, M. (2004). *Teoría de la comunicación: una propuesta*. Tecnos.
- Merrill, J. (1914). The value, place, and use of the dramatic instinct in the education of young people. *Francis W. Parker School Year Book*, 3. *Expression as a means of training motive*, 50-121. <https://bit.ly/3HT8W4D>
- Miranda, R. & Morgado, E. (2016). As inteligências múltiplas na expressão dramática. *European review of artistic studies*, 7(1), 21-38. <https://bit.ly/3KSsB19>
- Moreno, J. L. (1974). *Psicodrama*. Ediciones Hormé.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252. <https://bit.ly/32gxBiV>
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures*. Hutchinson.
- Passatore, F.; Destefanis, S.; Fontana, A., y De Lucis, F. (1976). *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Avance
- Pérez Gómez, Á. I. (1993). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.

- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes*, 1, 3-17. <https://bit.ly/3FFp5bV>
- Persky, J. (1995). Retrospectives: The Ethology of Homo economicus. *The Journal of Economic Perspectives*, 9(2), 221-231.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Morata.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- Radwanska, J. (1993). Expression and communication as basic linguistic functions. *Intercultural Communication Studies*, 3(1), 91-102. <https://bit.ly/3w2WLyh>
- RAE (1997). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe.
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Cátedra.
- Rocher, G. (1980). *Introducción a la sociología general*. Herder.
- Sarup, M. (1990). El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, 291, 193-221. <https://bit.ly/3Fow8GS>
- Seevinck, J. (2017). *Emergence in Interactive Art*. Springer.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. University of London Press.
- Schuman, L. (1985). *Plans and situated actions*. Xerox Corporation.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización infantil*. Siglo XXI.
- Trombetta, C. (1977). *Le attività espressive*. Le Monnier.
- Turner, V. (1986). Body, Brain and Culture. *Performing Arts Journal*, 10(2), 26-34. <https://doi.org/10.2307/3245611>
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 493-508. <https://bit.ly/38ZOL9K>
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación*, 26(1), 77-101. <https://bit.ly/3qYKSY2>
- Vieites, M. F. (2017). La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544. <https://bit.ly/3L84VcZ>
- Vieites, M. F. (2018). La formación en Pedagogía Teatral en la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 3(5), 31-61.
- Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vila, E. S. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1507>
- Viola, A. (1956). Drama with and for Children: An Interpretation of Terms. *Educational Theatre Journal*, 8(2), 139-142. <https://doi.org/10.2307/3203871>

- Walsh–Bowers, R. (2006). A Theatre Acting Perspective on the Dramaturgical Metaphor and the Postmodern Self. *Theory and Psychology*, 16(5), 661-690. <https://bit.ly/3HKP57l>
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. Longman.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- Wheeler, W. (2006). *The Whole Creature*. Lawrence & Wishart.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Wolf, D. P. (1985). The Particular in the Present Moment. Dramatic Imaginations. En J. Kase–Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 313-331). University Press of America.
- Zarrilli, P. B. (2007). An Enactive Approach to Understanding Acting. *Theatre Journal*, 59(4), 635-647. <https://bit.ly/3nAXSAT>

INVESTIGACIONES

# La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria

## *Mathematical competence in the Spanish Primary Education curriculum*

Pablo Beltrán-Pellicer\* y Ángel Alsina\*\*

Recibido: 17 de mayo de 2022 Aceptado: 5 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Beltrán-Pellicer, P. y Alsina, Á. (2022). La competencia matemática en el currículo español de Educación Primaria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 31-58. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14693>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14693>

### RESUMEN

La reciente reforma curricular de Educación Primaria en España incorpora una serie de novedades que merece la pena analizar. Si bien el enfoque competencial no es nuevo, es la primera vez que se definen competencias específicas en cada materia. Esto es algo que aporta funcionalidad, ya que la generalidad de las competencias clave no resultaba práctica. En este artículo partimos, en primer lugar, de una revisión bibliográfica para delimitar el significado de “competencia matemática”. Posteriormente, analizamos su presencia en el currículo, tanto en los perfiles de salida que se configuran en relación con las competencias clave, como a través de las competencias específicas y sus criterios de evaluación. Igualmente, señalamos la relación de alguna de estas competencias específicas con los sentidos matemáticos, actuales “bloques de contenido”, pero más flexibles e interconectados. El análisis realizado ofrece una interpretación del nuevo currículo de matemáticas de Educación Primaria que puede resultar interesante para todo aquel que esté interesado en una visión de la enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas, el razonamiento y la prueba, la comunicación, las conexiones y la representación de las ideas matemáticas, considerando además el dominio socioafectivo y lo que ello implica. Al mismo tiempo, señalamos aquellos puntos que se prestan a confusión y elaboramos una crítica constructiva que abre nuevas líneas de investigación y que puede servir de inspiración para el último nivel de concreción curricular: los centros educativos.

**Palabras clave:** competencia matemática; procesos matemáticos; sentido matemático; currículo, educación matemática; didáctica de la matemática; Educación Primaria

### ABSTRACT

The recent curricular reform of Primary Education in Spain incorporates several changes that need to be analysed. Although the competence approach is not new, it is the first time that specific competences have been defined for each subject. This change provides functionality, since the generality of the key competences was

**Financiación:** Investigación realizada como parte del proyecto de investigación PID2019-105601GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033, con apoyo del Grupo S60\_20R-Investigación en Educación Matemática (Gobierno de Aragón y Fondo Social Europeo) y del proyecto de investigación 2020 ARMIF 00007 de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya.



\*Pablo Beltrán-Pellicer [0000-0002-1275-9976](https://orcid.org/0000-0002-1275-9976)  
Universidad de Zaragoza (España)  
[pbeltran@unizar.es](mailto:pbeltran@unizar.es)

\*\*Ángel Alsina [0000-0001-8506-1838](https://orcid.org/0000-0001-8506-1838)  
Universitat de Girona (España)  
[angel.alsina@udg.edu](mailto:angel.alsina@udg.edu)

not practical. In this article we start by drawing a literature review to delimit the meaning of “mathematical competence”. Then, we analyse its presence in the curriculum, both in the stage profiles that are configured in relation to the key competencies, and through the specific competencies and their evaluation criteria. In addition, we point out the relationship of some of these specific competencies with the mathematical senses, current “content blocks”, but more flexible and interconnected. The analysis carried out offers an interpretation of the new primary mathematics curriculum that may be interesting for anyone who is interested in an approach to teaching mathematics through problem solving, reasoning and proof, communication, connections and representation of mathematical ideas, also considering the socio-affective domain and what it implies. At the same time, we point out those aspects that may result confusing and we elaborate a constructive critic that opens new lines of research, hoping that may serve as inspiration for the last level of curricular specification: educational centres.

**Keywords:** mathematical competence; mathematical processes; mathematical sense; curriculum; mathematics education; didactics of mathematics; primary education

## 1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo pasado, en el seno de *The Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor, se produjo un intenso debate acerca de cómo se debía orientar la educación del siglo XXI teniendo en cuenta que las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de sus vidas. Este profundo proceso de análisis, reflexión y proyección sobre cómo debía transformarse la educación lo ganó el enfoque competencial y, en consecuencia, surgió el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OECD, cuyo principal objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida (Rychen et al., 2001; Rychen y Salganik, 2003; Salganik et al., 1999). En el marco de este proyecto, se consideró que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OECD, 2005, p. 3). A pesar de que la idea de definir los aprendizajes en términos de competencias fue impulsada por la OECD, no es algo exclusivo de esta organización (Fernández-Navas, 2015, pp. 187-188). Organismos como la *International Association for K-12 Online Learning* (iNACOL), por ejemplo, llevan mucho tiempo trabajando también en sistemas de educación basados en competencias (Casey y Sturgeon, 2018).

Desde entonces, el enfoque competencial se ha ido introduciendo con mayor o menor fortuna en los currículos de la mayoría de los países. En el caso de la legislación educativa española de Educación Primaria, que es la etapa educativa en la que se focaliza este artículo, las competencias básicas se incorporan por primera vez en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En este documento, se considera que las competencias básicas:

[...] permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (p. 3)



El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (MECD, 2014), se hace eco de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. De esta manera, el término “competencias básicas” desaparece y, en su lugar, se utiliza “competencias clave” o simplemente “competencias”. Se define como sigue:

Competencias: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. (p. 4)

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (MEFP, 2022a) se distinguen las competencias clave y las competencias específicas, que se conceptualizan de la forma siguiente:

- b. Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (p. 6).
- c. Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación (p. 6).

Se observa, pues, que en las diversas versiones del currículo español la idea de competencia se va modificando: primero, se vincula a aprendizajes, seguidamente a capacidades y, en la última versión, a desempeños, lo cual pone de manifiesto que se trata de un concepto dinámico, en constante evolución y difícil de definir.

Paralelamente a este proceso de conceptualización, se han ido definiendo también las diversas competencias. El programa PISA de la OECD, por ejemplo, cuyo objetivo es evaluar las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades, tiene el valor de haber expandido a nivel internacional tres tipos de competencias, sin desmerecer el resto: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica.

La competencia matemática, que es el objeto de análisis de nuestro estudio, se conceptualiza inicialmente en el marco de la OECD como una capacidad individual para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, hacer juicios fundados y usar e implicarse con las matemáticas en aquellos momentos que se presenten necesidades para su vida individual como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (OECD, 2003, p. 24).

Más adelante, ya desde PISA 2012 y también en PISA 2015, se amplía la definición:

la capacidad de un individuo para formular, emplear e interpretar matemáticas en una variedad de contextos. Incluye el razonamiento matemático y el uso de conceptos, procedimientos, hechos e instrumentos matemáticos para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo y a tomar los juicios y las decisiones fundamentadas que necesitan los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos. (OECD, 2018, p. 75)

La competencia matemática está explícitamente presente en los respectivos decretos españoles de Educación Primaria desde 2006, aunque de diversas formas en función de la conceptualización asociada al término de competencia.

Mientras que la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico eran dos de las competencias básicas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), a partir de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) aparecen integradas en la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se añade el término ingeniería, al pasar a denominarse Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. No obstante, en lo que se refiere a las evaluaciones de diagnóstico, se menciona la competencia matemática de manera aislada (LOMLOE, art. 144):

La finalidad de esta evaluación será diagnóstica y en ella se comprobará al menos el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

En este sentido, el objetivo de este artículo es revisar la presencia de la competencia matemática en el currículo español vigente de Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, para determinar qué aporta el enfoque competencial a la enseñanza de las matemáticas. Así mismo, se pretende ofrecer algunas orientaciones al profesorado interesado en introducir este enfoque de enseñanza en el aula.

## 2. LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

Alsina (2019) subraya que la implantación de un currículo orientado a la adquisición de la competencia matemática en Educación Primaria significa un paso adelante y pretende formar personas con un mayor grado de eficacia para afrontar los problemas reales que plantea la vida, más allá de los estrictamente académicos. Para profundizar en este enfoque competencial, se sintetizan las principales aportaciones de diversos organismos y autores como el NCTM (2003), Niss (2002) o la OECD (2003).

### 2.1. La competencia matemática según el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticos de Estados Unidos (NCTM, 2000)

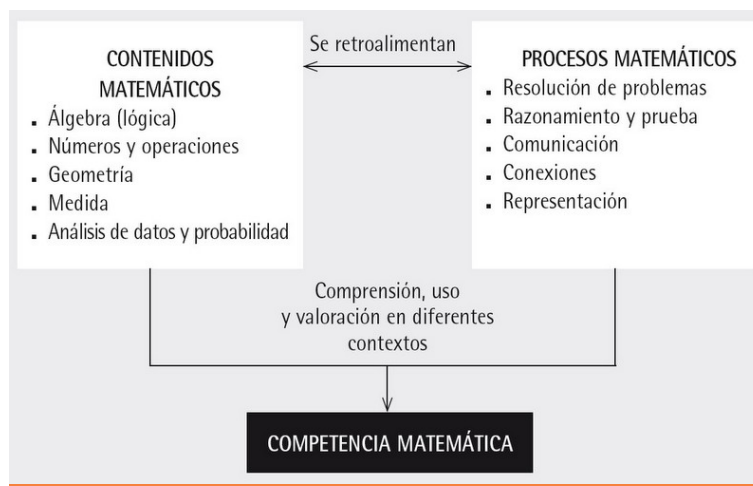
Esta asociación, constituida principalmente por profesores de matemáticas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como por investigadores en educación matemática, ha establecido los

estándares de contenidos para Números y operaciones, Álgebra, Geometría, Medida, y Análisis de datos y Probabilidad. Estos estándares describen explícitamente los contenidos que se deberían aprender de los 3 a los 18 años. De la misma forma, también definen estándares de procesos (Resolución de problemas, Razonamiento y prueba, Comunicación, Conexiones y Representación), que ponen de relieve las formas de adquisición y uso de dichos contenidos (NCTM, 2000).

A partir de la publicación de estos estándares, los currículos de matemáticas de muchos países han ido incorporando paulatinamente los procesos matemáticos que, junto con los contenidos matemáticos, constituyen el conjunto de conocimientos matemáticos que favorecen la competencia matemática. Conviene observar que, en estos principios y estándares, el término “competencia” no se operativiza de la misma manera que los marcos que mencionaremos en los siguientes apartados. Aquí aparece de forma casual en la introducción, sin definirla de forma explícita:

Mathematical competence opens doors to productive futures. A lack of mathematical competence keeps those doors closed. NCTM challenges the assumption that mathematics is only for the select few. (NCTM, 2000, p. 5)

A lo largo del documento, el término competencia vuelve a aparecer con la intención de separar conceptos y competencias; es decir, logos y praxis. En la Ilustración 1 se muestra la interrelación entre contenidos y procesos a partir de la cual emerge, de manera pragmática, la noción de competencia en el documento del NCTM (2000).



**Ilustración 1.** Interrelación entre contenidos y procesos matemáticos en los principios y estándares del NCTM (2000). **Fuente:** Alsina (2019, p. 20)

Este planteamiento curricular, de acuerdo con Alsina (2012), implica partir de un enfoque mucho más globalizado que no se limite a trabajar de manera lineal los contenidos matemáticos por bloques, sino trabajarlos de forma integrada con los procesos, explorando cómo se potencian y usándolos sin prejuicios. Adicionalmente, exige trabajar para favorecer la autonomía mental del alumnado, potenciando la elaboración de hipótesis, las estrategias creativas de resolución de problemas, la discusión, el contraste, la negociación de significados, la construcción conjunta de soluciones y la búsqueda de formas para comunicar planteamientos y resultados.

En definitiva, pues, se trata de ayudar, a través de los procesos de pensamiento matemático, a gestionar el conocimiento, las habilidades y las emociones para conseguir un objetivo a menudo más cercano a situaciones funcionales y en contextos de vida cotidiana que a su uso académico.

## 2.1. La competencia matemática según Mogen Niss (Niss, 2002)

Paralelamente a los planteamientos del NCTM, en el marco del proyecto danés de definición de las competencias y el aprendizaje de las matemáticas, se señala la necesidad de substituir los currículos de matemáticas orientados a la adquisición de contenidos, ya que se centran exclusivamente en la adquisición de símbolos y de técnicas, por currículos orientados al uso significativo de estos contenidos en una variedad de situaciones en las que las matemáticas pueden desempeñar un papel. Desde esta perspectiva, Niss (2002) define la competencia matemática como la habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos y situaciones en las que las matemáticas juegan o pueden desempeñar un papel. Este autor propone un total de ocho competencias matemáticas que clasifica en dos grupos (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias matemáticas (Niss, 2002, pp. 7-9)

### GRUPO 1: PREGUNTAR Y RESPONDER PREGUNTAS “DENTRO DE” Y “CON LAS MATEMÁTICAS”

#### 1. Dominio de modos matemáticos de pensamiento (pensar matemáticamente), como, por ejemplo:

- Plantear preguntas que son propias de las matemáticas y conocer el tipo de respuestas que las matemáticas pueden ofrecer.
- Comprender y manejar las posibilidades y limitaciones de un determinado concepto.
- Ampliar las posibilidades de un concepto extrayendo algunas de sus propiedades o generalizando resultados.
- Diferenciar los diferentes niveles de las matemáticas (afirmaciones condicionadas del tipo “si-entonces”, hipótesis, definiciones, teoremas, conjeturas o casos).

#### 2. Planteamiento y resolución de problemas matemáticos, como, por ejemplo:

- Identificar, plantear y especificar diferentes tipos de problemas matemáticos: puros o aplicados; abiertos o cerrados.
- Resolver diferentes tipos de problemas matemáticos, planteados por otros o por uno mismo, de diferentes maneras cuando sea necesario.

#### 3. Modelización matemática (es decir, análisis y construcción de modelos), como, por ejemplo:

- Analizar los fundamentos y las propiedades de los modelos existentes, incluida la evaluación de sus posibilidades y de su validez.
- Decodificación de los modelos existentes.
- Realización de actividades de modelización en un determinado contexto: estructurar el campo; matematizar; trabajar con el modelo, incluyendo la solución de los problemas a que da lugar; validar el modelo, interna y externamente; analizar y criticar el modelo; comunicar sobre el modelo y sus resultados; vigilar y controlar todo el proceso de modelización.

#### 4. Razonamiento matemático, como, por ejemplo:

- Seguir y evaluar cadenas de argumentos;
- Conocer qué es una demostración matemática (y qué no es) y en qué se diferencia de otros tipos de razonamiento matemático, como por ejemplo el heurístico.
- Descubrir las ideas básicas en una determinada línea de argumento (sobre todo en una prueba), incluyendo la distinción de las líneas principales de los detalles, las ideas de los tecnicismos.
- Elaborar formal e informalmente argumentos matemáticos y demostrar declaraciones.

## GRUPO 2: GESTIONAR EL LENGUAJE MATEMÁTICO Y LAS HERRAMIENTAS MATEMÁTICAS

### 5. Representación de las entidades matemáticas (los objetos y situaciones), como, por ejemplo:

- Comprensión y utilización (decodificación, interpretación, distinción entre) diferentes tipos de representaciones de objetos matemáticos, fenómenos y situaciones.
- Comprensión y utilización de las relaciones entre las distintas representaciones de la misma entidad, y conocer sus puntos fuertes y sus limitaciones.
- Elegir y cambiar entre las diferentes representaciones.

### 6. Manejo de símbolos matemáticos y formalismos, como, por ejemplo:

- Decodificación e interpretación simbólica y formal del lenguaje matemático, así como la comprensión de sus relaciones con el lenguaje natural.
- Comprender la naturaleza y las normas de los sistemas matemáticos formales (tanto la sintaxis como la semántica).
- Traducción del lenguaje natural al formal y simbólico.
- Manejo y manipulación de las declaraciones y expresiones que contengan símbolos y fórmulas.

### 7. La comunicación en, con, y acerca de las matemáticas, como, por ejemplo:

- Comprensión de textos escritos, visuales u orales que tengan un contenido matemático, en una variedad de registros lingüísticos.
- Expresar estas cuestiones de forma escrita, visual u oral, con diferentes niveles de precisión teórica y técnica.

### 8. Hacer uso de los recursos y herramientas, como, por ejemplo:

- Conocer la existencia y propiedades de los diversos instrumentos y recursos disponibles para la actividad matemática, y conocer sus posibilidades y limitaciones.
- Ser capaces de utilizar reflexivamente dichos recursos y herramientas.

Estas ocho competencias tienen que ver con procesos mentales o físicos, actividades y comportamientos y, por lo tanto, Niss (2002) aclara que se centran en lo que las personas pueden hacer. Más adelante, Alsina (2021) amplía esta idea aclarando que el enfoque competencial de las matemáticas se focaliza en lo que las personas pueden pensar y hacer, y describe cinco prácticas productivas para avanzar en esta dirección, asumiendo que una práctica productiva es “una acción o destreza educativa útil y provechosa para promover el aprendizaje de las matemáticas con sentido en todos los niveles” (p. 2).

## 2.2. La competencia matemática según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2003)

A partir de la conceptualización ya indicada, en el marco del Proyecto PISA se concretan ocho competencias (Tabla 2).

Tabla 2: Competencias matemáticas (OECD, 2003, pp. 40–41)

- 1. Pensamiento y razonamiento.** Esta competencia incluye: a) plantear cuestiones propias de las matemáticas (¿Cuántos hay? ¿Cómo encontrarlo? Si es así, ¿entonces?); b) conocer los tipos de respuestas que ofrecen las matemáticas a las cuestiones anteriores; c) distinguir entre diferentes tipos de enunciados (definiciones, teoremas, conjeturas, hipótesis, ejemplos, afirmaciones condicionadas); y d) entender y utilizar los conceptos matemáticos en su extensión y sus límites.

**2. Argumentación.** Esta competencia incluye: a) conocer lo que son las pruebas matemáticas y cómo se diferencian de otros tipos de razonamiento matemático; b) seguir y valorar cadenas de argumentos matemáticos de diferentes tipos; c) disponer de sentido para la heurística (¿Qué puede -o no- ocurrir y por qué?); y d) crear y expresar argumentos matemáticos.

**3. Comunicación.** Esta competencia incluye: a) expresarse uno mismo en una variedad de vías, sobre temas de contenido matemático, de forma oral y también escrita; y b) entender enunciados sobre estas materias de otras personas en forma oral y escrita.

**4. Modelización.** Esta competencia incluye: a) estructurar el campo o situación que va a modelarse; b) traducir la realidad a una estructura matemática; c) interpretar los modelos matemáticos en términos reales: trabajar con un modelo matemático; d) reflexionar, analizar y ofrecer la crítica de un modelo y sus resultados; e) comunicar acerca de un modelo y de sus resultados (incluyendo sus limitaciones); y f) dirigir y controlar el proceso de modelización.

**5. Planteamiento y resolución de problemas.** Esta competencia incluye: a) plantear, formular y definir diferentes tipos de problemas matemáticos (puros, aplicados, de respuesta abierta, cerrados); y b) resolver diferentes tipos de problemas matemáticos mediante una diversidad de vías.

**6. Representación y uso de operaciones y lenguaje técnico, simbólico y formal.** Esta competencia incluye: a) decodificar, interpretar y distinguir entre diferentes tipos de representación de objetos matemáticos y situaciones, así como las interrelaciones entre las distintas representaciones; y b) escoger y relacionar diferentes formas de representación de acuerdo con la situación y el propósito.

**7. Utilización del lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones.** Esta competencia incluye: a) decodificar e interpretar el lenguaje simbólico y formal y entender sus relaciones con el lenguaje natural; b) traducir desde el lenguaje natural al simbólico y formal; c) manejar enunciados y expresiones que contengan símbolos y fórmulas; y d) utilizar variables, resolver ecuaciones y comprender los cálculos.

**8. Uso de herramientas y recursos.** Esta competencia incluye utilizar los recursos y herramientas familiares en contextos, modos y situaciones que son distintos del uso con el que fueron presentados.

A partir de un análisis comparativo entre las tres aproximaciones al término competencia matemática, se observan diversas similitudes (Tabla 3).

**Tabla 3.** Comparación entre los estándares de procesos y las competencias matemáticas (Alsina, 2019, p. 25)

Estándares de procesos matemáticos (NCTM, 2000)	Competencias matemáticas (Niss, 2002)	Competencias matemáticas en PISA 2003 (OECD, 2003)
Resolución de problemas	Planteamiento y resolución de problemas matemáticos Uso de recursos y herramientas	Planteamiento y resolución de problemas Uso de herramientas y recursos
Razonamiento y prueba	Dominio de modos de pensamiento matemático Razonamiento matemático	Pensamiento y razonamiento Argumentación
Comunicación	Comunicación en, con y acerca de las matemáticas	Comunicación
Conexiones	No aparecen explícitamente	No aparecen explícitamente
Representación	Representación de entidades matemáticas Manejo de símbolos matemáticos y formalismos Análisis y construcción de modelos	Representación y uso de operaciones y lenguaje técnico, simbólico y formal. Utilización del lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones. Construcción de modelos

De acuerdo con Alsina (2019), los procesos matemáticos y las competencias matemáticas enfatizan una misma idea: la capacidad de usar de forma comprensiva y eficaz las matemáticas que se aprenden en la escuela en una variedad de contextos, además del escolar, reforzando de esta forma un enfoque social en torno al diseño, aplicación y evaluación de situaciones de aula que fomenten el aprendizaje matemático.

De forma más concreta, a partir del análisis comparativo realizado, concluye que, para aprender matemáticas desde este enfoque social, es imprescindible fomentar la adquisición de las competencias matemáticas siguientes:

- Pensar matemáticamente: construir conocimientos matemáticos a partir de situaciones en las que tengan sentido, experimentar, intuir, relacionar conceptos y realizar abstracciones.
- Razonar matemáticamente: realizar deducciones e inducciones, particularizar y generalizar; argumentar las decisiones tomadas, así como la lección de los procesos seguidos y de las técnicas usadas.
- Plantearse y resolver problemas: leer y entender el enunciado, generar preguntas relacionadas con una situación problemática, planificar y desarrollar estrategias de resolución y verificar la validez de las soluciones.
- Obtener, interpretar y generar información con contenido matemático.
- Usar las técnicas matemáticas básicas (para contar, operar, medir, situarse en el espacio y organizar y analizar datos) y los instrumentos (calculadoras y TIC, de dibujo y de medida) para hacer matemáticas.
- Interpretar y representar expresiones, procesos y resultados matemáticos con palabras, dibujos, símbolos, números y materiales.
- Comunicar el trabajo y los descubrimientos a los demás, tanto oralmente como por escrito, usando de forma progresiva el lenguaje matemático.

### **3. LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL: ANÁLISIS DE SU PRESENCIA Y EJEMPLOS DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA**

#### **3.1. La competencia matemática como competencia clave**

En el Real Decreto 157/2022, la competencia matemática se considera una competencia clave que se ha integrado dentro de la competencia STEM (por sus siglas en inglés), junto con la competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Esta competencia “entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible” (p. 21). Este enfoque, que ya se puso de manifiesto en Europa con la publicación del informe *Europe needs more Scientists* en el inicio del siglo XXI (European Commission, 2004), es una novedad en el currículo español y responde a una reclamación que desde hace muchos años vienen realizando investigadores, formadores y docentes en educa-

ción científico-tecnológica y matemática con una postura crítica. Este colectivo lamenta que la atención por la educación STEAM se ha focalizado en el interés gubernamental, empresarial y social en mejorar la cantidad, la calidad y diversidad de los profesionales SMET, STEM o STEAM para garantizar el progreso económico y social deseable, dejando de lado la alfabetización científico-tecnológica y matemática de toda la ciudadanía. Desde este punto de vista, la incorporación de este enfoque integrado en el currículum contribuye a promover la alfabetización en el ámbito STEAM para todos los estudiantes como un valor personal en sí mismo, con el propósito de proporcionarles herramientas que les permitan identificar y aplicar, tanto los conocimientos clave como las formas de hacer, pensar, hablar y sentir de la ciencia, la ingeniería, la tecnología, las artes y la matemática, de forma más o menos integrada, para comprender, decidir y/o actuar ante problemas complejos y para construir soluciones creativas e innovadoras, aprovechando las sinergias personales y las tecnologías disponibles, y de forma crítica, reflexiva y con valores (Couso, 2017).

Considerando este enfoque integrado, en el Decreto 157/2022 se indica, en un primer momento, que “la competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos” (p. 21). Más adelante, en este mismo decreto, se amplía esta definición y se señala que

la alfabetización matemática, es decir, la adquisición de los conocimientos, las destrezas y actitudes, así como los instrumentos necesarios para aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos en la formulación de una situación-problema, seleccionar las herramientas adecuadas para su resolución, interpretar las soluciones en el contexto y tomar decisiones estratégicas. Esta comprensión de las matemáticas ayudará al alumnado a emitir juicios fundamentados y a tomar decisiones, destrezas estas imprescindibles en su formación como ciudadanos comprometidos y reflexivos capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI. (p. 92)

En cambio, en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, la competencia matemática (también integrada dentro de la competencia STEM) se asocia a la iniciación de destrezas lógico-matemáticas, que se focalizan en la iniciación temprana en habilidades numéricas básicas (pp. 11-12). Esta divergencia conceptual puede dificultar la transición entre ambas etapas: por un lado, en Educación Infantil la competencia matemática se focaliza en lo numérico, ofreciendo una visión sesgada de la educación matemática infantil y sus finalidades; y, por otro lado, en Educación Primaria se vincula a la resolución de problemas, a pesar de que parece que se asocia más a un medio para obtener soluciones que para aprender matemáticas, en el sentido planteado por Beltrán-Pellicer y Martínez-Juste (2021) cuando se refieren a enseñar a través de la resolución de problemas.

Otra cuestión relevante son los descriptores operativos de la competencia STEM, en los que la competencia matemática tiene una presencia explícita. Son dos de los cinco descriptores, STEM1 y STEM4, que se recogen en la Tabla 4.



**Tabla 4.** Descriptores operativos de la competencia STEM vinculados explícitamente a la competencia matemática en el Decreto 157/2022 (p. 21)

AL COMPLETAR LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	AL COMPLETAR LA ENSEÑANZA BÁSICA, EL ALUMNO O LA ALUMNA...
<p><b>STEM1.</b> Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas.</p>	<p><b>STEM1.</b> Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.</p>
<p><b>STEM4.</b> Interpreta y transmite los elementos más relevantes de algunos métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y veraz, utilizando la terminología científica apropiada, en diferentes formatos (dibujos, diagramas, gráficos, símbolos...) y aprovechando de forma crítica, ética y responsable la cultura digital para compartir y construir nuevos conocimientos.</p>	<p><b>STEM4.</b> Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.</p>

El descriptor STEM1 es específicamente matemático, refiriéndose a la utilización del razonamiento matemático para resolver problemas. Si comparamos la redacción del descriptor propio de la Educación Primaria con el de la Enseñanza Básica veremos que son muy similares. Ahora bien, ¿por qué parafrasear lo mismo de dos maneras? ¿Acaso analizar críticamente las soluciones obtenidas no es lo mismo que reflexionar sobre las soluciones? ¿Qué diferencia hay? Por otro lado, ¿por qué hablar de razonamiento matemático en situaciones conocidas? ¿Son los problemas una de estas situaciones conocidas? Creemos que estas diferencias en la redacción son innecesarias, pudiendo haber sido sustituidas por un descriptor único de la competencia y unas breves orientaciones acerca de cómo los saberes de cada etapa condicionan y matizan el desarrollo de la competencia.

En cuanto al descriptor STEM4, el foco está en los procesos de interpretación y de comunicación de todas las disciplinas a las que se refiere el acrónimo STEM, incluidas, de forma explícita, las matemáticas. De nuevo nos encontramos con diferencias en la redacción del descriptor para Primaria y para la Básica, todas ellas menores salvo que en la Básica se menciona el papel del lenguaje matemático-formal para compartir y construir conocimiento. ¿A qué se refiere con “formal”? ¿Expresiones algebraicas? Si así fuera, ¿no se considera también los signos “+” y “-” para la suma y para la resta como una formalización de la operación para resolver ciertas situaciones aditivas? Cuando menos, resulta confuso porque en los formatos de presentación de la información se alude a los “símbolos” en ambas etapas, mientras que, en la lista de ejemplo, aparecen las “fórmulas” en la de la Básica.

Además de los descriptores STEM1 y STEM4, que claramente aluden a las matemáticas, podría llegar a interpretarse que la competencia matemática podría tener cierta cabida también en el STEM2 y en el STEM3. No obstante, para ello habría que realizar cierto esfuerzo de exégesis. De esta forma, dirigiendo nuestra mirada al STEM2, podríamos preguntarnos si el pensamiento matemático forma parte del pensamiento científico (a priori, no, ya que son letras diferentes en

STEM). O, ya en el STEM3, ¿cómo deben ser esos proyectos para que las matemáticas tengan cabida y repercusión en ese producto final?

Shaughnessy (2012, 2013), durante los años en que fue presidente del NCTM, alertaba sobre el peligro de dilución de la M de Matemáticas dentro de lo STEM. La manera de plantear los descriptores operativos del Decreto 157/2022 podría contribuir a ello puesto que, si bien se produce un intento de definirlos en términos integrados en el marco de STEM, por un lado, algunos indicadores se focalizan exclusivamente en una de las disciplinas, mostrando en realidad una segregación entre ellas más que una integración real que las enriquezca mutuamente; y, por otro lado, en aquellos descriptores que tratan de integrar disciplinas, no se hacen referencias explícitas a las peculiaridades de cada una.

Por lo tanto, en el caso concreto de las Matemáticas, el problema tiene su origen en que los objetos que se construyen en esta disciplina se usan también en otras materias, pudiendo dar la impresión de que hacer matemáticas es solo hacer cuentas en contextos diversos. La construcción de esos objetos no es algo trivial, como tampoco lo es el establecimiento de conexiones entre ellos. Procesos como la modelización son esencialmente distintos en el aprendizaje de matemáticas y en experimentales. En matemáticas, la modelización de un fenómeno físico o de las acciones que se realizan con un manipulable persigue abstraer un objeto matemático, construirlo o conectarlo con otros objetos. Por el contrario, la modelización en ciencias experimentales trata de emplear un objeto matemático ya construido para comprender y extraer nueva información de un fenómeno físico, realizar predicciones, etc. Es cierto que hay cierto solapamiento inevitable en el que los contextos extra-matemáticos nos llevan a resolver problemas del mundo físico en matemáticos, mostrando los usos de los objetos matemáticos y extender su fenomenología. Sin embargo, es fundamental reconocer la importancia de la construcción de los objetos y su comprensión en profundidad. Y eso forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

### **3.2. Las competencias específicas asociadas a la competencia matemática**

En el Real Decreto 157/2022 se considera que las competencias específicas asociadas a las matemáticas se relacionan entre sí constituyendo un todo integrado, y se organizan en cinco ejes fundamentales: resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación y representación, y destrezas socioafectivas.

Como puede observarse, los cuatro primeros ejes incluyen los procesos matemáticos del NCTM (2000). Adicionalmente, se incluyen las destrezas socioafectivas y, en su conjunto, “orientan sobre los procesos y principios metodológicos que deben dirigir la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y favorecen el enfoque interdisciplinar y la innovación” (p. 92). Se propone evaluar estas competencias específicas “a través de la puesta en acción de diferentes saberes, proporcionando la flexibilidad necesaria para establecer conexiones entre ellos” (p. 93). Dichos saberes se estructuran en torno al concepto de sentido matemático, organizados en dos dimensiones: cognitiva y afectiva. Los diferentes sentidos están formados por una serie de saberes que integran conocimientos, destrezas y actitudes: sentido numérico, sentido de la medida, sentido espacial, sentido algebraico, sentido estocástico y sentido socioafectivo.

Ya que en la propia normativa no se define de forma explícita qué se entiende por sentido matemático, recurrimos al documento del CEMAT (2021) (p. 13):

Entendemos el sentido matemático como el conjunto de capacidades relacionadas con el dominio en contexto de contenidos numéricos y algebraicos, geométricos, métricos y estocásticos, que permiten emplear estos contenidos de una manera funcional y con confianza en las propias habilidades (Ruiz-Hidalgo et al., 2019). El origen de esta consideración arranca de apreciar que las matemáticas son una ciencia cultural, que permite pensar, entender y actuar en los problemas del entorno que tienen que ver con la cantidad, la forma, el tamaño y la incertidumbre aleatoria. Esta idea permite dar coherencia y continuidad al paso de Primaria a Secundaria al tiempo que plantea una enseñanza funcional de las matemáticas, que haga predominar y dar sentido a los conceptos en resolución de problemas o tareas en contexto, frente al aprendizaje de destrezas o algoritmos en situaciones descontextualizadas. (Rico y Díez, 2011)

Otro elemento curricular que permite concretar la idea de competencia son los criterios de evaluación. Estos, a diferencia de leyes anteriores, se definen específicamente para cada competencia, separados completamente de los sentidos (antiguos contenidos). La propia normativa indica que no existe una correspondencia unívoca y directa entre los criterios de evaluación y los saberes. Es más, señala que las competencias se han de evaluar a través de la puesta en acción de diferentes saberes, de forma flexible y estableciendo conexiones entre ellos. Resulta llamativo que, siendo criterios competenciales, aparezcan desglosados por ciclos. Es decir, entendemos que un proceso (p. ej., la resolución de problemas), es el mismo, independientemente de si estamos construyendo las fracciones en tercer ciclo o de si estamos abordando situaciones aditivas en primer ciclo. Como veremos, esto conduce a que prácticamente cambien algunas palabras entre ciclo y ciclo, y a ciertas incoherencias, añadidas u omisiones sin mayor razón de ser. No obstante, esto puede ser debido a que se ha querido mantener el mismo marco de diseño curricular para todas las materias, habiendo otras en las que, quizá, encaje más la diferenciación de criterios competenciales por ciclos.

En lo que sigue, se abordan los cinco ejes a partir de los que se organizan las competencias específicas. Cada sección sigue la misma estructura: en primer lugar, se presenta una descripción de la competencia específica fundamentada en la literatura previa; en segundo lugar, se revisa su presencia en el decreto 257/2022; y, finalmente, se muestran ejemplos y o contraejemplos, es decir, actividades implementadas competenciales y/o no competenciales.

### 3.2.1. Resolución de problemas

Un aspecto importante es que se ha querido recoger en la normativa curricular la importancia que tiene el proceso de resolución de problemas. En particular, el papel que debe cumplir como medio para el aprendizaje:

La resolución de problemas, que constituye el primero de los ejes mencionados, se debe favorecer no solo como competencia específica del área, sino como método para su aprendizaje.

No obstante, esto choca con que la primera frase del encabezado señale el marcado carácter instrumental de las matemáticas, en lugar de comenzar resaltando su valor en sí mismas y

como herencia cultural, cosa que hace después. Esta tensión entre la instrumentalidad y el valor intrínseco de las matemáticas con su propio modo de pensamiento se identificaba ya en los descriptores operativos de la competencia STEM, donde se integra, de alguna manera, la competencia matemática. De los cinco descriptores, las matemáticas solamente aparecen de forma explícita en el descriptor STEM1, que es específico de matemáticas, y en el STEM4, de forma integrada con otras áreas.

Las dos competencias específicas del eje de resolución de problemas son las siguientes (p. 102):

**CE.M1.** Interpretar situaciones de la vida cotidiana, proporcionando una representación matemática de las mismas mediante conceptos, herramientas y estrategias, para analizar la información más relevante.

**CE.M2.** Resolver situaciones problematizadas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder, obtener soluciones y asegurar su validez desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado.

La CE.M1 pone el foco en los procesos de interpretación y análisis de las situaciones, mientras que la CE.M2 se centra en el proceso de resolución. Al igual que en currículos anteriores, observamos en este un abuso de la expresión “vida cotidiana”, lo cual puede dar lugar a malinterpretaciones. ¿Cuál es la vida cotidiana del alumnado? ¿Todo el alumnado tiene la misma vida cotidiana? Quizá hubiese sido más preciso hablar de situaciones realistas, imaginables o significativas para el alumnado, en el sentido en que lo hacen Van den Heuvel-Panhuizen y Drijvers (2013), lo cual no implica que sean situaciones del “mundo real”.

Es interesante que en la descripción de la CE.M1 se señalen aspectos de la resolución de problemas que tradicionalmente han llevado a confusión. Por ejemplo, un problema no tiene por qué venir dado siempre en forma de enunciado verbal escrito, sino que puede encontrar su origen en un mensaje verbal oral, un dibujo, un gráfico, etc. Se echa en falta, quizá porque en el ámbito de la investigación en educación matemática y las sociedades de profesores hay consenso en ello, una mayor concreción de lo que es un problema. Una confusión habitual fuera de esos entornos es considerar problema a un ejercicio con contexto. No obstante, aunque no se profundice explícitamente en esta cuestión, el resto del currículo permite dotar de significado al término problema (igual que al término competencia).

Vistas en conjunto las competencias específicas, se identifican las fases del modelo de resolución de Polya: comprensión del enunciado, planificar una estrategia, ejecutarla y revisar y reflexionar sobre la solución. Conviene señalar que no debe caerse en la típica malinterpretación de este modelo, aplicando técnicas rutinarias consistentes en identificar datos, elegir una operación y escribir la solución, que es una manera reduccionista de presentar la resolución de problemas en muchos libros de texto, principalmente.

Los criterios de evaluación quedan recogidos en la Tabla 5. Esencialmente, se distinguen dos criterios para la CE.M1, uno referido a la comprensión de las preguntas planteadas y otro referido a la producción de representaciones que ayuden a la resolución de las situaciones-problema. Aquí, el término representación ha de entenderse en sentido amplio, ya que en el primer ciclo se menciona los manipulativos como medio de representación. Es extraño que no se mencionen los manipulativos en el criterio análogo para segundo y tercer ciclo.

**Tabla 5.** Criterios de evaluación de las competencias del eje de resolución de problemas

PRIMER CICLO (P. 96)	SEGUNDO CICLO (P. 99)	TERCER CICLO (P. 103)
<b>Competencia específica 1</b>	<b>Competencia específica 1</b>	<b>Competencia específica 1</b>
1.1 Comprender las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas, reconociendo la información contenida en problemas de la vida cotidiana.  1.2 Proporcionar ejemplos de representaciones de situaciones problematizadas sencillas, con recursos manipulativos y gráficos que ayuden en la resolución de un problema de la vida cotidiana.	1.1 Interpretar, de forma verbal o gráfica, problemas de la vida cotidiana, comprendiendo las preguntas planteadas a través de diferentes estrategias o herramientas, incluidas las tecnológicas.  1.2 Producir representaciones matemáticas a través de esquemas o diagramas que ayuden en la resolución de una situación problematizada.	1.1 Comprender problemas de la vida cotidiana a través de la reformulación de la pregunta, de forma verbal y gráfica.  1.2 Elaborar representaciones matemáticas que ayuden en la búsqueda y elección de estrategias y herramientas, incluidas las tecnológicas, para la resolución de una situación problematizada.
<b>Competencia específica 2</b>	<b>Competencia específica 2</b>	<b>Competencia específica 2</b>
2.1 Emplear algunas estrategias adecuadas en la resolución de problemas. 2.2 Obtener posibles soluciones a problemas, de forma guiada, aplicando estrategias básicas de resolución. 2.3 Describir verbalmente la idoneidad de las soluciones de un problema a partir de las preguntas previamente planteadas.	2.1 Comparar entre diferentes estrategias para resolver un problema de forma pautada. 2.2 Obtener posibles soluciones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida. 2.3 Demostrar la corrección matemática de las soluciones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.	2.1 Seleccionar entre diferentes estrategias para resolver un problema, justificando la elección. 2.2 Obtener posibles soluciones de un problema, seleccionando entre varias estrategias conocidas de forma autónoma. 2.3 Comprobar la corrección matemática de las soluciones de un problema y su coherencia en el contexto planteado.

En la organización de los criterios de evaluación del eje de resolución de problemas por ciclos, al tratarse en realidad de un proceso que tiene una continuidad a lo largo de la etapa, se observan algunas incoherencias, sobre todo en el uso del lenguaje. Estas incoherencias pueden inducir al profesorado a interpretaciones incorrectas acerca de lo que es y lo que implica resolver problemas. Por ejemplo, respecto a las estrategias de resolución de problemas (2.2.), se usa “emplear”, “comparar” y “seleccionar” respectivamente, pero ¿acaso no sería más adecuado mencionar en todos los ciclos, por igual, que el alumnado debe pensar estrategias y elegir la más adecuada con base en los conocimientos que movilizan? ¿cómo puede emplearse una estrategia si antes no se ha pensado? o ¿cómo pueden compararse o seleccionarse sin antes haberlas pensado?; en la obtención de soluciones (2.3) se explicita que debe hacerse “de forma guiada” únicamente en el primer ciclo, pero quizás la recomendación que sería más oportuna es que esto depende de los saberes puestos en juego en cada ciclo. Finalmente, en la valoración de las soluciones, se utiliza “describir”, “demostrar” y “comprobar” respectivamente, cuando en matemáticas, demostrar requiere el uso de teoremas o axiomas que el alumnado de estas edades todavía no moviliza. Quizás se podría haber precisado si lo que se pretende realmente es que el alumnado haga una demostración informal, aunque quizás es más propio de estas edades hacer comprobaciones con base en la propia experiencia.

### 3.2.2. Razonamiento y prueba

Las dos competencias específicas del eje de razonamiento y prueba son las siguientes:

**CE.M3.** Explorar, formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de tipo matemático en situaciones basadas en la vida cotidiana, de forma guiada, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación, para contrastar su validez, adquirir e integrar nuevo conocimiento.

**CE.M4.** Utilizar el pensamiento computacional, organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos de forma guiada, para modelizar y automatizar situaciones de la vida cotidiana.

Observamos que la competencia CE.M3 recoge, por un lado, la necesidad de que el alumnado desarrolle la capacidad de explorar, formular y comprobar conjeturas. Es decir, debe afrontar situaciones en las que no esté claro el camino a seguir y ser capaz de expresar su razonamiento. Además, la comprobación de la validez de esos razonamientos y de las conclusiones a las que llegue, deben ir más allá de “está bien” o “está mal”. Es importante, y así lo establece el descriptor de la competencia, que esa reflexión conlleve la integración de nuevo conocimiento o el establecimiento de conexiones en la red personal de significados del alumnado. Por otro lado, la CE.M3 señala explícitamente que el alumnado debe aprender a plantear problemas. La invención de problemas (*problem posing*) es una actividad que ha dado lugar a toda una línea internacional de investigación (Felmer et al., 2016). Ejemplifica de forma excelente el aspecto creativo de las matemáticas y tiene un gran valor porque exige que el alumnado reinterprete la red de conocimientos y competencias procedentes de situaciones de aprendizaje anteriores.

Una novedad del currículo es la entrada del pensamiento computacional, tanto como competencia específica de Matemáticas (CE.M4) como conjunto de saberes. Realmente, a pesar de lo extendido del término, resulta complicado definir con claridad qué es exactamente el pensamiento computacional y cuál es su relación con las matemáticas. La expresión “pensamiento computacional” fue introducida por Papert (1980), creador del lenguaje de programación Logo. Más adelante, fue retomada por Wing (2006) quien definió pensamiento computacional como el modo en que piensa un científico de datos, señalando que es una habilidad básica de la que se puede beneficiar todo el mundo, al mismo nivel que la lectura, la escritura y la aritmética. Más recientemente, autores como Shute, et al. (2017) lo han definido como el marco conceptual necesario para resolver problemas de forma efectiva y eficiente; es decir, algorítmicamente (con o sin la ayuda de ordenadores), cuyas soluciones puedan ser transferibles a otros contextos. Weintrop, et al. (2016), ante la vaguedad de algunas definiciones y la falta de consenso realizaron una revisión de la literatura y desarrollaron un proyecto para elaborar una exhaustiva taxonomía de prácticas propias del pensamiento computacional. Dicha taxonomía se compone de cuatro categorías de prácticas: datos, modelizado y simulación, resolución computacional de problemas y análisis de sistemas.

La relación de las matemáticas con la computación es doble y tiene una larga historia. Por un lado, las ciencias de la computación permiten abordar problemas propios de las matemáticas y, por otro lado, desde el pensamiento computacional es posible visitar ciertos conceptos de

las matemáticas desde otro punto de vista. Además, el proceso de resolución de problemas en matemáticas y el proceso de resolución computacional presentan ciertas semejanzas. El reconocimiento de patrones, la descomposición del problema en otros más simples, la búsqueda de generalizaciones y abstracciones, la importancia de la modelización son elementos comunes a ambos. Sin embargo, no son los únicos, pues también podemos considerar aspectos afectivos y de carácter metacognitivo, como el desarrollo de una actitud de perseverancia, aprendizaje a través del ensayo y error, flexibilidad, etc.

Ahora bien, a pesar de estos puntos en común, pensamiento matemático y pensamiento computacional no son lo mismo y tampoco puede concebirse el uno como subconjunto del otro (Yadav y Berthelsen, 2021). Si no se desarrollan, a modo de ejemplo, situaciones de aprendizaje que ilustren diferentes maneras de abordar el pensamiento computacional en Matemáticas, puede caerse en el error de considerar únicamente actividades triviales con robots o tecnología educativa. De hecho, a veces tiende a pensarse que programación y pensamiento computacional es lo mismo. La programación es la escritura de código que pueda ser interpretado por un ordenador para realizar una serie de acciones, mientras que el pensamiento computacional se relaciona más con la resolución de problemas, es un modo de pensamiento. Especialmente, conviene tener presente que el pensamiento computacional puede desarrollarse sin necesidad de la tecnología.

Resulta interesante que los saberes propios del pensamiento computacional se engloben dentro del sentido algebraico. Se indica, textualmente, que es por “razones organizativas” (MEFP, 2022a, p. 101), cuando se podía haber aludido a que es el sentido donde más claras son las conexiones. Un objeto clásico y, en cierto sentido, controvertido, del currículo de matemáticas son los algoritmos de las operaciones. Tradicionalmente han sido incluidos en el bloque de dedicado a la aritmética (bloque de Números, en el anterior currículo). Países como Suecia los eliminaron, en su momento, del currículo, para volver a incluirlos posteriormente, pero dentro del bloque de contenidos algebraicos (Bråting, 2021; Kilhamn y Bråting, 2019). Este desplazamiento implica un cambio claro de objetivos de aprendizaje alrededor de los algoritmos de las operaciones. No se trata de automatizar nada, sino de comprender, crear, adaptar y optimizar algoritmos, al mismo tiempo que se establecen relaciones y se exploran propiedades del sistema de numeración.

De nuevo, nos encontramos con un intento de graduación de los criterios de evaluación de estas competencias a lo largo de los ciclos. De esta forma, en la Tabla 6 vemos que en primer ciclo se trata de “realizar” conjeturas de forma “guiada”, mientras que en segundo y tercer ciclo hay que “analizar” de forma “pautada”. En primer lugar, siempre hay un andamiaje –o debe haberlo– en las situaciones de aprendizaje, lo cual no quiere decir que haya que decir explícitamente qué hacer exactamente en cada momento. En segundo lugar, ¿cuál es la diferencia entre guiar y pautar? Entre realizar y analizar está claro que hay una diferencia, pero ¿para qué lanzar –realizar– una conjetura si luego no se contrasta –analiza– de alguna manera? El proceso es el mismo a lo largo de los tres ciclos, y las únicas distinciones que podrían llevarse a cabo tendrían que ver con el carácter intuitivo o informal de una conjetura y el carácter riguroso de una prueba. No obstante, las implicaciones de esta articulación entre la prueba y la conjetura se extienden hasta bachillerato.

**Tabla 6.** Criterios de evaluación de las competencias del eje de razonamiento y prueba

PRIMER CICLO (P. 96)	SEGUNDO CICLO (P. 99)	TERCER CICLO (P. 103)
<b>Competencia específica 3</b>	<b>Competencia específica 3</b>	<b>Competencia específica 3</b>
3.1 Realizar conjeturas matemáticas sencillas, investigando patrones, propiedades y relaciones de forma guiada.	3.1 Analizar conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones de forma pautada	3.1 Analizar conjeturas matemáticas sencillas investigando patrones, propiedades y relaciones de forma pautada.
3.2 Dar ejemplos de problemas a partir de situaciones cotidianas que se resuelven matemáticamente.	3.2 Dar ejemplos de problemas sobre situaciones cotidianas que se resuelven matemáticamente.	3.2 Dar ejemplos de problemas sobre situaciones cotidianas que se resuelven matemáticamente.
<b>Competencia específica 4</b>	<b>Competencia específica 4</b>	<b>Competencia específica 4</b>
4.1 Describir rutinas y actividades sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso, utilizando principios básicos del pensamiento computacional de forma guiada.	4.1 Automatizar situaciones sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso o sigan una rutina, utilizando de forma pautada principios básicos del pensamiento computacional.	4.1 Automatizar situaciones sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso o sigan una rutina, utilizando de forma pautada principios básicos del pensamiento computacional.
4.2 Emplear herramientas tecnológicas adecuadas, de forma guiada, en el proceso de resolución de problemas.	4.2 Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en el proceso de resolución de problemas.	4.2 Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en el proceso de resolución de problemas.

### 3.2.3. Conexiones

La competencia específica del eje de conexiones es la siguiente:

**CE.M5.** Reconocer y utilizar conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o en la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos, para interpretar situaciones y contextos diversos.

Una lectura global del currículo revela una clara intención de que los aprendizajes vayan más allá de una recopilación de hechos y procedimientos. Aunque las matemáticas no son una colección de saberes aislados, se suelen presentar compartimentadas por «ramas de conocimiento». Tradicionalmente, en el currículo de las diferentes leyes educativas en España esto se ha traducido en los diferentes bloques de contenido. Ahora, en cambio, se han configurado en lo que se denomina sentidos matemáticos (numérico, medida, espacial, algebraico y computacional y estocástico). La idea es que son unos “bloques” más permeables y flexibles. De ahí la importancia de establecer conexiones entre las diferentes ideas, dentro y fuera de las matemáticas, dando lugar a un aprendizaje más significativo, profundo y duradero. Además, de esta manera se subraya la naturaleza de las matemáticas como herencia cultural.

En la Tabla 7 recogemos los criterios de evaluación del eje de conexiones. Puede decirse que hay uno dedicado al establecimiento de conexiones intra-matemáticas (5.1) y otro a las extra-matemáticas (5.2). A lo largo de los ciclos, cambia ligeramente la redacción, pero los procesos tienden a ser los mismos, si bien las conexiones interdisciplinares –que son la razón de ser del enfoque integrado STEM o STEAM– se mencionan únicamente en el primer ciclo, mientras que en los dos ciclos restantes se enfatizan los vínculos entre las matemáticas y la vida cotidiana, pero no se hace mención explícita a las relaciones entre las matemáticas y otras disciplinas para promover un enriquecimiento mutuo.



Tabla 7. Criterios de evaluación de la competencia de conexiones

PRIMER CICLO (P. 96)	SEGUNDO CICLO (P. 99)	TERCER CICLO (P. 103)
Competencia específica 5	Competencia específica 5	Competencia específica 5
5.1 Reconocer conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, aplicando conocimientos y experiencias propios. 5.2 Reconocer las matemáticas presentes en la vida cotidiana y en otras áreas, estableciendo conexiones sencillas entre ellas.	5.1 Realizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, aplicando conocimientos y experiencias propios. 5.2 Interpretar situaciones en contextos diversos, reconociendo las conexiones entre las matemáticas y la vida cotidiana.	5.1 Realizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, aplicando conocimientos y experiencias propios. 5.2 Interpretar situaciones en contextos diversos, reconociendo las conexiones entre las matemáticas y la vida cotidiana.

### 3.2.4. Comunicación y representación

La competencia específica del eje de comunicación y representación es la siguiente:

**CE.M6.** Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos, utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal y la terminología apropiados, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.

Los procesos de comunicación y representación son fundamentales en el aprendizaje de las matemáticas. Conviene distinguirlos porque, si bien están relacionados, no son lo mismo. La cuestión de fondo que habría merecido la pena subrayar es que un objeto matemático va mucho más allá de sus representaciones. Simplificando mucho, podemos decir que las representaciones matemáticas son signos que están en el lugar de objetos, ideas o relaciones matemáticas. Son representaciones matemáticas los símbolos, incluidos –por supuesto– los numéricos, los diagramas, rectas numéricas, tablas, gráficos, disposiciones de manipulables, modelos físicos, fórmulas y ecuaciones. Además de estas representaciones “externas” deberíamos considerar también las que no son visibles o tangibles, “internas”. Estas son las imágenes mentales de objetos geométricos, patrones, formas, etc. La comunicación, por otro lado, es una forma de compartir significados, ideas y, en definitiva, de ganar comprensión de los objetos matemáticos a partir de procesos de interacción, negociación y diálogo.

En la Tabla 8 se recogen los criterios de evaluación que, de nuevo, se desglosan de forma innecesaria por ciclos. Las diferencias de matiz que apreciamos tienden, como en todas las competencias específicas, a utilizar verbos o expresiones que denoten una mayor complejidad en ciclos más altos. Sin embargo, aquí vemos que lo que diferencia el criterio 6.1 es que, en segundo y tercer ciclo, además de reconocer el lenguaje matemático, hay que mostrar y mostrar la comprensión del mensaje. Lo que diferencia unos ciclos de otros no es la capacidad de comprender, es el saber involucrado. Son los saberes que se articulan en las situaciones de aprendizaje los que han de concretar la movilización de las competencias.

Tabla 8. Criterios de evaluación de las competencias del eje de comunicación y representación

PRIMER CICLO (P. 96)	SEGUNDO CICLO (P. 99)	TERCER CICLO (P. 103)
Competencia específica 6	Competencia específica 6	Competencia específica 6
6.1 Reconocer lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo vocabulario específico básico.	6.1 Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario específico básico y mostrando la comprensión del mensaje.	6.1 Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana en diferentes formatos, adquiriendo vocabulario específico básico y mostrando la comprensión del mensaje.
6.2 Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos, de forma verbal o gráfica.	6.2 Explicar los procesos e ideas matemáticas, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados obtenidos, utilizando un lenguaje matemático sencillo en diferentes formatos.	6.2 Explicar los procesos e ideas matemáticas, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados obtenidos, utilizando un lenguaje matemático sencillo en diferentes formatos.

### 3.2.5. Destrezas socioafectivas

Las dos competencias específicas del eje de destrezas socioafectivas son las siguientes:

**CE.M7.** Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose a las situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.

**CE.M8.** Desarrollar destrezas sociales, reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad y participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables.

De esta manera, el eje socioafectivo se divide en dos competencias: la CE.M7, que describe las destrezas a alcanzar en el plano personal y emocional; y la CE.M8, dedicada al plano social y a las interacciones. Merece la pena observar que, tanto este eje como el sentido matemático asociado, en los primeros borradores publicados recibía el nombre de “socioemocional”. Pensamos que es un acierto el cambio de nombre por “socioafectivo”, pues las entidades afectivas no quedan restringidas, ni mucho menos, a las emociones.

El hecho de que uno de los ejes competenciales esté dedicado al dominio socioafectivo no hace sino reconocer la importancia que este tiene en el aprendizaje. La relación de lo afectivo y social con lo cognitivo ha sido ampliamente estudiada (véase, p. ej., Beltrán-Pellicer y Godino, 2020; Gómez-Chacón, 2000) y sigue siendo una línea activa de investigación. Es clásica la categorización del dominio afectivo en emociones, actitudes y creencias (McLeod, 1992), tres componentes interrelacionados que se diferencian en términos de intensidad y estabilidad. DeBellis y Goldin (2006) añaden los valores para referirse a compromisos profundos por parte de los individuos que condicionan la toma de decisiones. Otros autores se centran en aspectos como el interés y la motivación (Attard, 2014). Sin embargo, estos últimos pueden explicarse en función de los componentes anteriormente mencionados.

Simplificando mucho la cuestión, es imprescindible visibilizar qué ocurre en el plano emocional, así como diseñar e implementar situaciones de aprendizaje que favorezcan la formación de actitudes y creencias coherentes con las matemáticas que se pretenden construir. Por un lado, si un alumno posee una creencia negativa sobre las matemáticas o sobre su enseñanza, tenderá a mostrar sentimientos adversos hacia las tareas que se planteen, lo que le llevará a conductas de rechazo hacia las matemáticas (Blanco et al., pp. 11-22, 2015). Por otro lado, las diversas situaciones de aprendizaje que va experimentando a lo largo de su vida escolar configuran sistemas de creencias cuyos efectos no se visibilicen hasta que, por ejemplo, se produce un cambio en el contrato didáctico o la cultura de aula. Si el alumnado está acostumbrado a un enfoque expositivo y se pretende seguir un enfoque didáctico abierto a través de la resolución de problemas se produce una ruptura que puede generar cierta resistencia (Brown y Coles, 2013; Sullivan, et al, 2015). Se trata de actuar de forma coherente e insistente, planificando las situaciones de aprendizaje de tal manera que se considere el papel que juegan las creencias y el docente sea consciente del potencial cambio de creencias que tiene lugar (Vila y Callejo, 2004).

La educación, como señalaba Freire (1993), es esencialmente un acto político. En el ámbito particular de las matemáticas y de su enseñanza, autores como Skovsmose y Valero (2001) se han ocupado de estudiar la relación de estas con los valores democráticos. Como era de esperar, la aprobación de la LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020) ha suscitado numerosos debates de los que se han hecho eco diferentes medios de comunicación. En el candelero, la eliminación de algunos contenidos “clásicos” en el currículo, como la regla de tres o los números romanos y, sobre todo, el dominio socioafectivo (socioemocional, en los borradores iniciales) y la perspectiva de género (MEFP, 2022). Curiosamente, la cuestión de la regla de tres y los números romanos se puede explicar desde el dominio afectivo. Forman parte del aprendizaje de las matemáticas que hemos vivido muchos de nosotros y, de no estar al tanto de la didáctica, no resulta evidente a ojos del ciudadano su eliminación.

En cuanto a la perspectiva de género, está constatado que no hay diferencia en el desempeño de niñas y niños en matemáticas. Las únicas diferencias que se han identificado son mínimas y restringidas prácticamente al ámbito de la visualización y orientación espacial. Además, estas diferencias pueden explicarse en términos de condicionantes sociales, como la exposición a determinados juegos y juguetes en la infancia. Ahora bien, lo que sí demuestran los estudios de género (Kaiser, et al., 2012; Macho Stadler, et al., 2020) es que hay diferencias significativas de autoconcepto y confianza en uno mismo entre niñas y niños. Ejemplo de ello es la perpetuación de estereotipos de género, como que a los niños se les dan mejor las matemáticas que a las niñas. Esta brecha de género surge ya al comienzo de la Educación Primaria y termina desembocando en una menor participación de la mujer en ámbitos relacionados con las matemáticas y las disciplinas STEM.

La respuesta a todo esto ha de venir desde la concepción de las clases y del enfoque de enseñanza (Boaler y Sengupta-Irving, 2012; Macho Stadler, et al., 2020). Si el profesorado explica y el alumnado se limita a memorizar y a poner en práctica lo dicho, con una evaluación fundamentalmente sumativa, se promueve un ambiente competitivo e individualista. Este proceder ocasiona que las niñas se impliquen menos en su aprendizaje. Por el contrario, un enfoque abierto, colaborativo, donde se discutan las ideas libremente y no se penalice el error, con una evaluación esencialmente formativa, etc. mejora el aprendizaje de todo el alumnado. Otros factores importantes son la elección de los contextos de las situaciones de aprendizaje y dar a conocer las ma-

temáticas como una construcción humana y, en especial, la contribución de la mujer y diversas minorías, históricamente envuelta en dificultades.

Entonces, si la respuesta a la perspectiva de género debería darse desde la creación de un entorno social de aprendizaje, nos resulta llamativo que sea en la CE.M7 donde aparezca mencionada la perspectiva de género de manera explícita. A nuestro modo de ver, sería más adecuada su inclusión en la CE.M8, que es la dedicada al aspecto social del aprendizaje.

Por último, llama también nuestra atención que en el descriptor de la CE.M8 se mencione explícitamente cómo debe formarse ese ambiente de trabajo colaborativo: “participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados”. Identificamos aquí técnicas específicas del ámbito del aprendizaje cooperativo y de las funciones ejecutivas. Si el objetivo es crear una cultura de aula colaborativa en donde se haga “visible” el pensamiento, es aventurado –al menos– proponer este tipo de técnicas. Por ejemplo, Liljedahl (2021) llega a la conclusión de que es más adecuado hacer grupos de tres alumnos visiblemente aleatorios. Más aún, al abordar un problema matemático, las tareas no se reparten. Todo el grupo de trabajo participa en todas las fases. Se trata de interactuar.

**Tabla 9.** Criterios de evaluación de las competencias del eje de destrezas socioafectivas

PRIMER CICLO (P. 96)	SEGUNDO CICLO (P. 99)	TERCER CICLO (P. 103)
Competencia específica 7	Competencia específica 7	Competencia específica 7
7.1 Reconocer las emociones básicas propias al abordar retos matemáticos, pidiendo ayuda solo cuando sea necesario.	7.1 Identificar las emociones propias al abordar retos matemáticos, pidiendo ayuda solo cuando sea necesario y desarrollando la autoconfianza.	7.1 Identificar las emociones propias al abordar retos matemáticos, pidiendo ayuda solo cuando sea necesario y desarrollando la autoconfianza.
7.2 Expresar actitudes positivas ante retos matemáticos, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.	7.2 Mostrar actitudes positivas ante retos matemáticos tales como el esfuerzo y la flexibilidad, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.	7.2 Mostrar actitudes positivas ante retos matemáticos tales como el esfuerzo y la flexibilidad, valorando el error como una oportunidad de aprendizaje.
Competencia específica 8	Competencia específica 8	Competencia específica 8
8.1 Participar respetuosamente en el trabajo en equipo, estableciendo relaciones saludables basadas en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.	8.1 Trabajar en equipo activa y respetuosamente, comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.	8.1 Trabajar en equipo activa y respetuosamente, comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.
8.2 Aceptar la tarea y rol asignado en el trabajo en equipo, cumpliendo con las responsabilidades individuales y contribuyendo a la consecución de los objetivos del grupo.	8.2 Participar en el reparto de tareas, asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias sencillas de trabajo en equipo dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.	8.2 Participar en el reparto de tareas, asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias sencillas de trabajo en equipo dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

En la Tabla 9 recogemos los criterios de evaluación de estas competencias. Como en los anteriores, esencialmente son criterios únicos que se matizan innecesariamente a lo largo de los ciclos. De esta forma, el 7.1 implica “reconocer” las emociones en el primer ciclo, mientras que

luego se habla de “identificar”. Más confuso resulta que en este criterio, en segundo y tercer ciclo, se señale “pidiendo ayuda solo cuando sea necesario y desarrollando la autoconfianza”; mientras que en primer ciclo no se habla de autoconfianza. Además, “pedir ayuda” ¿implica que los retos son normalmente individuales? En definitiva, pensamos que la evaluación de las competencias del eje socioafectivo, articuladas junto con sus correspondientes saberes, puede llevar a confusión. Si se trata de la misma manera que el resto de competencias y saberes, puede pensarse, incluso, en que hay que calificar de alguna manera este aspecto, cuando lo realmente importante es evaluar qué está pasando en esa dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje para actuar en consecuencia. En realidad, eso es lo que debería hacerse con todos los ejes competenciales, evaluar para orientar la práctica. Sin embargo, con el eje socioafectivo es todavía más claro: ¿son las interacciones adecuadas?, ¿hay algún obstáculo que impida la creación de una cultura de aula coherente con un aprendizaje significativo?, ¿se valora el error como oportunidad de aprendizaje?, etc.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

En este artículo se ha revisado la presencia de la competencia matemática en el currículo español vigente de Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, para determinar qué aporta el enfoque competencial a la enseñanza de las matemáticas y, a su vez, ofrecer algunas orientaciones al profesorado interesado en introducir este enfoque de enseñanza en el aula.

Considerando este propósito, se ha puesto de manifiesto que el nuevo currículo supone un paso adelante ya que, en términos generales, propone competencias específicas para promover una enseñanza de las matemáticas basada en pensar y hacer. Alsina (2020) usa el término “práctica productiva” para denominar a estas competencias, asumiendo que en educación matemática una práctica productiva es una acción o destreza educativa útil y provechosa para promover el aprendizaje de las matemáticas con sentido en todos los niveles. En el currículo se consideran cinco prácticas productivas asociadas a las herramientas que nos proporcionan las matemáticas para lograr este propósito: la resolución de problemas, el razonamiento y la prueba, las conexiones, la comunicación y la representación. Estas prácticas productivas o competencias específicas, planteadas inicialmente por el NCTM (2003), son una oportunidad y un desafío para transformar las prácticas centradas en los contenidos, basadas en memorizar definiciones y procedimientos y, en su lugar, desarrollar los distintos saberes para poder usarlos de forma comprensiva y eficaz en diferentes contextos, considerando el dominio socioafectivo.

En este artículo nos hemos centrado fundamentalmente en lo relativo a la competencia matemática, dejando los saberes –agrupados en sus respectivos sentidos– para futuros trabajos. Sin embargo, queremos llamar la atención sobre el hecho de que tres de las ocho competencias específicas tienen una contrapartida explícita con los saberes. De esta forma, la CE.M4 sobre pensamiento computacional se conecta con el bloque de pensamiento computacional dentro del sentido algebraico. Interpretamos que una posible justificación a esta duplicidad puede deberse a esa diferencia entre el proceso de resolución de problemas “general”, propio de las matemáticas, y el proceso de resolución de problemas “computacional”. Las otras dos competencias con esta doble naturaleza son las del eje socioafectivo, a las que se dedica un sentido específico: el sentido socioafectivo. La interpretación en este caso es más complicada. Nos aventuramos a

hipotetizar que lo que se pretende es que el profesorado se plantee de forma seria e ineludible el tratamiento del dominio socioafectivo en el aula. No obstante, insistimos en que el dominio socioafectivo incluye también las emociones, actitudes, creencias y valores del profesorado.

Desde un análisis longitudinal o, en otras palabras, desde el punto de vista del horizonte matemático, sorprenden algunas divergencias relevantes en torno a la competencia matemática entre las etapas anterior y posterior a la Educación Primaria. Por un lado, como se ha indicado, en la etapa de Educación Infantil el enfoque competencial es claramente piagetiano, puesto que la competencia matemática se vincula con el desarrollo progresivo de destrezas lógico-matemáticas. Además, se enfatizan exclusivamente las habilidades numéricas, sin explicitar suficientemente las formas de adquisición y uso de los contenidos a través de los procesos de resolución de problemas, razonamiento y prueba, comunicación, conexiones y representación (Alsina, 2002). Por otro lado, gran parte de las conclusiones que hemos extraído de nuestro análisis son extrapolables al currículo de Educación Secundaria Obligatoria (MEFP, 2022b), ya que los ejes competenciales son los mismos. Ahora bien, merece la pena señalar que en el currículo de ESO se describen diez competencias específicas, mientras que, como hemos visto, en el de Educación Primaria hay ocho competencias. Esta discrepancia en el número de competencias se debe a que han sido “desdobladas” las competencias respectivas del eje de conexiones y la del eje de comunicación y representación (Tabla 10).

**Tabla 10.** Competencias “desdobladas” en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO (MEFP, 2022b)

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
CE.M5. Reconocer y utilizar conexiones entre las diferentes ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o en la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos, para interpretar situaciones y contextos diversos.	CE.M5. Reconocer y utilizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, interconectando conceptos y procedimientos, para desarrollar una visión de las matemáticas como un todo integrado.
CE.M6. Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos, utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal y la terminología apropiados, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.	CE.M6. Identificar las matemáticas implicadas en otras materias y en situaciones reales susceptibles de ser abordadas en términos matemáticos, interrelacionando conceptos y procedimientos, para aplicarlos en situaciones diversas
	CE.M7. Representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos, usando diferentes tecnologías, para visualizar ideas y estructurar procesos matemáticos.
	CE.M8. Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escrito o gráfico, utilizando la terminología matemática apropiada, para dar significado y coherencia a las ideas matemáticas.

Consideramos que, en su conjunto, esta falta de coherencia interna acerca de la competencia matemática supone un obstáculo importante para una verdadera transición entre las diversas etapas educativas y, lo que es más importante, dificulta poder interpretar la competencia matemática como una habilidad que se desarrolla de manera paulatina y sistemática a lo largo de toda la escolaridad: ¿por qué, en Educación Infantil, el alumnado se convierte en matemáticamente competente si es capaz de desarrollar habilidades numéricas?, ¿cuál es el papel de las

competencias específicas en esta etapa educativa? ¿por qué el alumnado de Educación Primaria se puede considerar matemáticamente competente si es capaz de comunicar y representar en su conjunto, mientras que en Educación Secundaria estas habilidades se deben considerar por separado? o ¿qué fundamentos justifican que en primaria las conexiones sean una sola competencia, mientras que en Educación Secundaria se desglosan en dos?

Con estos interrogantes finales, más allá de hacer una crítica que no iría a ningún lugar, se pretende poner de manifiesto que desarrollar la competencia matemática implica, en todos los niveles: una gestión de la enseñanza fundamentada en la resolución de problemas, el razonamiento y la prueba, la comunicación, las conexiones y la representación de las ideas matemáticas con base en los conocimientos que el alumnado puede movilizar, considerando en todos los casos el dominio socioafectivo y lo que ello implica. El currículo de Educación Primaria, a pesar de algunas lagunas que se han explicitado en este artículo, contribuye en su conjunto a fortalecer esta visión. Sin embargo, va a ser necesario que en el futuro surjan iniciativas tanto gubernamentales como de las asociaciones de investigadores en educación matemática y de profesores de matemáticas que permitan estrechar los vínculos entre las distintas etapas. Así mismo, es urgente que desde las agendas de investigación en educación matemática sobre la construcción del conocimiento matemático y procesos matemáticos se ofrezcan orientaciones específicas al profesorado para diseñar e implementar prácticas productivas en sus aulas con base en los planteamientos curriculares contemporáneos.

## REFERENCIAS

- Alsina, Á. (2012). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14. <https://bit.ly/3N3LlzV>
- Alsina, Á. (2019). *Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años)*. Editorial Graó.
- Alsina, Á. (2020). Cinco prácticas productivas para una enseñanza de las matemáticas a través de los procesos. *Saber & Educar*, 28, 1-13. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol0.374>
- Alsina, Á. (2002). Transformando el currículo español de Educación Infantil: la presencia de la competencia matemática y los procesos matemáticos. *NÚMEROS, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 111, 33-48. <https://bit.ly/3J3SteO>
- Attard, C. (2014). I don't like it, I don't love it, but I do it and I don't mind: Introducing a framework for engagement with mathematics. *Curriculum Perspectives*, 34(3), 1-14. <https://bit.ly/3L1QXJm>
- Beltrán-Pellicer, P. y Godino, J. D. (2020). An onto-semiotic approach to the analysis of the affective domain in mathematics education. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1623175>
- Beltrán-Pellicer, P. y Martínez-Juste, S. (2021). Enseñar a través de la resolución de problemas. *Suma*, 98, 11-21. <https://bit.ly/3kZ9rzI>
- Blanco, L. J., Cárdenas, J. A. y Caballero, A. (2015). *La resolución de problemas de matemáticas en la formación de matemáticas inicial de profesores de primaria*. Universidad de Extremadura. <https://bit.ly/3KXG8YW>
- Boaler, J. y Sengupta-Irving, T. (2012). Gender Equity and Mathematics Education. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. SAGE Publications, Inc.

- Bråting, K. (2021). From Symbolic Manipulations to Stepwise Instructions: A Curricular Comparison of Swedish School Algebra Content over the Past 40 Years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2006301>
- Brown, L. y Coles, A. (2013). On doing the same problem – first lessons and relentless consistency. En C. Margolinas (Ed.), *Task design in mathematics education (Proceedings of the International Commission on Mathematical Instruction Study 22)* (pp. 617-626). Oxford, UK.
- Casey, K. y Sturgis, C. (2018). *Levers and Logic Models: A Framework to Guide Research and Design of High-Quality Competency-Based Education Systems*. iNACOL. <https://bit.ly/3w0QeE9>
- CEMAT (2021). *Bases para la elaboración de un currículo de Matemáticas en Educación no Universitaria*. Comité Español de Matemáticas. <https://bit.ly/3ytlGg1>
- Couso, D. (2017). Per a què estem a STEM? Un intent de definir l'alfabetització STEM per a tothom i amb valors. *Ciències*, 34, 22-30. <https://bit.ly/3L1OzKU>
- De Bellis, V. A. y Goldin, G. A. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: a representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 131-147. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9026-4>
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>
- English, L. D. y Gainsburg, J. (2015). Problem solving in a 21st-century mathematics curriculum. En L. D. English y D. Kirshner (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education. Third edition* (pp. 313-335). Routledge.
- European Commission (2004). *Europe needs more Scientists*. European Commission. <https://bit.ly/3sxPiou>
- Felmer, P., Pehkonen, E. y Kilpatrick, J. (2016). *Posing and Solving Mathematical Problems*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28023-3>
- Fernández-Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción: Estudio de un caso de buenas prácticas en Enseñanza Superior*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. <https://bit.ly/3sln7ZI>
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Editorial Siglo XXI.
- Gomez-Chacón, I. M. (2000). Affective influences in the knowledge of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 43(2), 149-168.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/3wvxhZg>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://bit.ly/3NhyytX>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/39NrMgQ>
- Kaiser, G., Hoffstall, M. y Orschulik, A.B. (2012). Gender Role Stereotypes in the Perception of Mathematics: An Empirical Study with Secondary Students in Germany. En: H. Forgasz y F. Rivera (Eds.), *Towards Equity in Mathematics Education*. Advances in Mathematics Education. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-27702-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-642-27702-3_11)
- Kilhamn, C. y Bråting, K. (2019). Algebraic thinking in the shadow of programming. *Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1-9). Utrecht University.



- Liljedahl, P. (2021). *Building Thinking Classrooms*. Corwin.
- Macho Stadler, M., Padrón Fernández, E., Calaza Díaz, L., Casanellas Rius, M., Conde Amboage, M., Lorenzo García, E., & Vázquez Abal, M. E. (2020). Igualdad de género en el ámbito de las Matemáticas. En *Libro Blanco de Las Matemáticas* (pp. 375-420). Fundación Ramón Areces y RSME. <https://bit.ly/3N1NkVa>
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-598). Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. <https://bit.ly/3yDUhYL>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022a). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. MEFP. <https://bit.ly/3MwojuA>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022b). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. MEFP. <https://bit.ly/3MR6Bsu>
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish Kom Project*. Roskilde University.
- OECD (2003). PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. OECD. <https://bit.ly/3N0TogI>
- OECD (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OECD. <https://bit.ly/3LXVHRE>
- OECD (2018). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. y McLaughlin, M.E. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. OECD.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. OECD.
- Salganik, L.H., Rychen, D.S., Moser, U. y Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations. OECD science and problem solving knowledge and skills*. OECD.
- Shaughnessy, J. M. (2012). STEM: An Advocacy Position, Not a Content Area. Web page. NCTM. <https://bit.ly/3P9MUhi>
- Shaughnessy, J. M. (2013). Mathematics in a STEM Context. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 18(6), 324.
- Shute, V. J., Sun, C. y Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>

- Skovsmose, O. y Valero, P. (2001). Breaking political neutrality: The critical engagement of mathematics education with democracy. En B. Atweh, H. Forgasz y B. Nebres (Eds.), *Sociocultural research on mathematics education. An international perspective* (pp. 37-55). Erlbaum.
- Sullivan, P., Knott, L. y Yang, Y. (2015). The Relationships Between Task Design, Anticipated Pedagogies, and Student Learning. En: A. Watson y M. Ohtani, (Eds.), *Task Design In Mathematics Education*. New ICMI Study Series. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-09629-2_3)
- Vila, A. y Callejo, M. L. (2004). *Matemáticas para aprender a pensar: el papel de las creencias en la resolución de problemas*. Narcea Ediciones.
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L. y Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127-147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Yadav, A. y Berthelsen, U. D. (Eds.). (2021). *Computational Thinking in Education: A Pedagogical Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003102991>

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Saberes docentes relativos al trabajo conjunto con madres de familia en Telesecundaria

## *Teaching knowledge related to joint work with mothers of families in Telesecundaria*

Holda María Espino Rosendo\*

Recibido: 24 de enero de 2022 Aceptado: 3 de marzo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Espino, H. M. (2022). Saberes Docentes relativos al trabajo conjunto con madres de familia en Telesecundaria.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(2), 59-77. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14160>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14160>

### RESUMEN

El objetivo del artículo es mostrar algunos saberes docentes que se construyen en el trabajo conjunto con madres de familia en telesecundaria durante el inicio profesional. Se asume una concepción teórica de los saberes docentes como el conocimiento que los maestros elaboran y se apropian en el ejercicio de su trabajo y que sustenta su labor cotidiana. Producto de un proceso de apropiación de saberes heterogéneos, colectivos e históricos, los saberes se encuentran implícitos en las prácticas específicas de cada profesor para resolver las exigencias de trabajo en sus condiciones locales. A partir de un estudio de caso cualitativo que sigue principios etnográficos, se analiza una junta de grupo entre un maestro de nuevo ingreso y las madres de sus alumnos. En los resultados hay indicios de saberes docentes relativos a: cómo gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social; cómo anticipar conflictos con las madres derivados del tratamiento de contenidos escolares delicados; y cómo involucrarlas en el trabajo del aula. Dichos saberes están integrados a un saber preparar y desarrollar las juntas de grupo. Se concluye que la relación del maestro con las madres de familia es piedra angular de la telesecundaria y ámbito de formación docente.

**Palabras clave:** educación rural; enseñanza secundaria; telesecundaria; saberes docentes; madres de familia

### ABSTRACT

The aim of this qualitative case study is to show the construction of teacher knowledge to partner with mothers as a social process intertwined to that of professional initiation in Telesecundaria, a distance learning modality of secondary education created by the government of Mexico available in rural and low populated areas. Based on ethnographic principles and an individual conceptualization of teacher knowledge, a group meeting between a new teacher and the mothers of their students is analyzed. Teacher knowledge reflects how each teacher

**Agradecimientos:** Muchas gracias a Nieves Blanco y a Lucila Galván por la dirección de la investigación "Saberes docentes en Telesecundaria: Estudio de caso sobre la experiencia de iniciarse como profesor", tesis de la que se deriva este artículo; a Miguel y a Ricardo, siempre dispuestos a conversar y a compartirme su aula; y, a Angélica Agiss, quien se tomó el tiempo para leer el manuscrito del artículo y darme sus puntos de vista.



\*Holda María Espino Rosendo [0000-0001-6641-516X](https://orcid.org/0000-0001-6641-516X)

Estudiante del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Universidad Complutense de Madrid (España)

Docente de la B. Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

[holdaespin@yahoo.com.mx](mailto:holdaespin@yahoo.com.mx)

appropriates heterogeneous, collective and historical knowledge to face the particular demands of work in their local conditions. The results highlight teacher knowledge relating: how to manage maternal support to meet the pedagogical needs of adolescents associated with the social context; how to anticipate conflicts with mothers, prior to the treatment of sensitive school content; and how to involve them in academic activities. This knowledge is integrated to know how to prepare and develop group meetings. The teaching reflection inherent in this constructive process shows the presence of mothers in the school and the role they play in the organization of classroom work. The study concluded that the relationship between teachers and mothers is a cornerstone of Telesecundaria and a training need.

**Keywords:** rural education; secondary education; telesecundaria; teachers knowledge; mothers

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se aborda la construcción de saberes docentes para relacionarse con madres de familia, en la práctica de profesores de nuevo ingreso a telesecundaria. El tema surgió de una investigación centrada en las experiencias, desafíos y saberes docentes en los primeros años de trabajo en esta modalidad, al reconocer que en los momentos en que los maestros del estudio hacían balances de su labor expresaban su intención de acercarse más a las familias de sus alumnos, la necesidad de recibir su apoyo para el trabajo en el aula y su interés por que los adolescentes obtuvieran de su ambiente familiar, atención, afecto y seguridad. Además, en la información empírica, había evidencias de que la persona con quienes los profesores trataban los asuntos en torno al aula solía ser la madre de los estudiantes, de cuya presencia y participación cotidiana en la telesecundaria también había diversas señales.

La telesecundaria es –junto con la secundaria general, técnica, comunitaria y para trabajadores– una de las cinco modalidades de educación secundaria que existen en México. Desde 1968, año de su creación, atiende a los adolescentes de zonas rurales e indígenas, de entre 12 y 16 años de edad que terminaron su educación primaria, sin que tengan que salir de sus comunidades. En la actualidad, uno de cada cinco adolescentes de secundaria estudia en este tipo de escuela.

En las telesecundarias un solo profesor enseña todas las asignaturas, mientras que en las generales y técnicas hay un maestro especialista para cada una. Oficialmente, la responsabilidad de los docentes que trabajan en ellas consiste en llevar a los alumnos a alcanzar los objetivos del plan de estudios de secundaria –establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para todas las modalidades en el país– a partir de un modelo pedagógico específico para telesecundaria que incluye libros de texto y otros recursos que los profesores deben saber integrar en su enseñanza multiasignatura.

Algunos estudios (Mercado y Espinosa, 2020; Sandoval, 2014) han mostrado que, en la vida escolar cotidiana en secundaria, el vínculo que construyen maestros y familias es importante aun cuando los alumnos no sean tan pequeños como los de preescolar y primaria. Aunque se conoce poco de cómo lo hacen y qué saberes se ponen en juego en ese proceso, hay indicios de que las particularidades de esa relación obedecen, entre otras, a las características de los adolescentes, las modalidades y los contextos sociales de las escuelas.

En su trabajo, Huerta (2009) sostiene que de todas las modalidades de secundaria que existen en México, la telesecundaria es en la que se organizan con más frecuencia actividades para madres y padres como, pláticas o cursos y, donde estos participan de forma más activa. Al parecer, la presencia de un solo maestro que enseña todas las asignaturas posibilita una relación más directa con las familias y mayor colaboración de su parte.

La investigación en telesecundaria es un campo en el que aún hay mucho por conocer sobre sus procesos cotidianos, entre ellos, cómo viven los profesores noveles el encuentro con las familias de sus alumnos en un contexto específico, qué experiencias tienen y qué saberes adquieren al respecto. Sin embargo, en distintos trabajos sobre profesores principiantes o sobre la práctica docente en contextos rurales hay valiosas pistas dispersas.

En México, Carvajal (2013) encontró que, ser jóvenes, con el ímpetu que eso supone, es clave para salir adelante ante las dificultades que impone iniciarse en contextos alejados y de difícil acceso; y, que los maestros que comienzan “aprenden a tejer lazos, a valorar a los niños y a definir conjuntamente formas de relacionarse con ellos y con los padres” (p. 11). No obstante, esta relación puede verse afectada por los cambios de escuela que solicitan para acercarse a poblados más grandes y mejor comunicados, lo cual, coincide con los hallazgos de Ezpeleta y Weiss (2000) respecto a que, a su llegada a las escuelas situadas en contextos sociales y materiales desfavorecidos, los docentes pueden encontrarse con la predisposición de las madres y los padres a desconfiar de que tengan intenciones de permanecer en la comunidad, por el fenómeno del ausentismo y por la rotación de profesores que han vivido en sus comunidades.

Por otra parte, en la investigación de Galván (1998) en escuelas primarias se reconoce que la relación docente con los padres de familia sostiene el trabajo del aula y que, por ese motivo, los maestros que comienzan en el oficio con niños y adolescentes requieren construir saberes para conocerlos, interesarlos e involucrarlos en el trabajo relativo al grupo. No obstante este reconocimiento, los procesos de formación docente los consideran poco o lo hacen de manera fragmentada (Castaño y Fandiño, 2006; Galván, 1998; Mercado y Espinosa, 2020; Montaña, 2018; Rosas, 2003).

Al respecto, un estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (Espino, 2010) identificó que, cuando los maestros de esta modalidad se inician, enfrentan dificultades para trabajar con las madres y los padres de sus alumnos. Los entrevistados expresaron haber sentido que su formación inicial no los había preparado en este aspecto; dijeron que, si acaso llegaron a tocar el tema en los cursos relativos al desarrollo de los adolescentes, “nunca se les habló de cómo dirigir una junta con ellos ni de cómo involucrarlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos” (p. 81).

En un trabajo previo (Espino, Galván y Blanco, 2019), se mostró que vincularse con las familias de los estudiantes, especialmente con las madres, fue una estrategia mediante la cual un docente novel de telesecundaria enfrentó su necesidad de conocer más a sus alumnos en relación con su contexto social y familiar en el medio rural. La información obtenida por esa vía, entre otras, le ayudaba a comprender pedagógicamente a los adolescentes en su singularidad para poder apoyarlos en las dificultades que tenían para trabajar en el aula.

En este artículo se plantea, a partir de la experiencia de otro maestro principiante, cómo se expresaban en su práctica docente algunos saberes para trabajar con las madres de sus alumnos en el

espacio formal de la junta de grupo. En su desarrollo, se describe la conformación de tres saberes docentes relativos a: cómo gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social; cómo anticipar conflictos con las madres derivados del tratamiento de contenidos escolares delicados; y cómo involucrarlas en el trabajo del aula. Dichos saberes están integrados a otros referidos a cómo organizar las juntas de grupo.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

La concepción de los saberes de los maestros en este estudio se corresponde con entender la escuela como una construcción social a partir de las relaciones entre maestros, alumnos y sus familias, donde lo político no está fuera sino al interior, en sus acciones cotidianas y concretas como sujetos particulares, definidos y conocibles por el conjunto de las relaciones sociales que conforman su “pequeño mundo” y que los unen a integraciones de diverso orden<sup>1</sup> (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

En la noción de saberes docentes elaborada por Mercado (2002), los maestros adquieren, se apropian y construyen sus saberes en su práctica de enseñanza con los alumnos –y en las relaciones con sus colegas y las familias de los estudiantes, entre otros– en un momento histórico y en un lugar determinados. Por estar imbricados en el quehacer cotidiano, los saberes casi nunca son evidentes y solo pueden identificarse a través de un trabajo analítico que los revela.

Los saberes se elaboran en la reflexividad que exige la resolución continua de imprevistos en el salón de clases, para lo cual, los profesores echan mano de todos los recursos disponibles en su propio repertorio personal y en el de las prácticas de otros sujetos a los que observan o de los que tienen noticia. Por ello, se trata de conocimientos heterogéneos, colectivos e históricamente construidos pero articulados por el sujeto particular durante la acción (Mercado, 2002).

Desde esta mirada teórica, entiendo que la relación de los profesores principiantes con las madres de familia en telesecundaria responde más a la historia particular de los sujetos concretos y a los procesos sociales históricos de la comunidad donde se encuentran que, “al deber ser” de las normas establecidas en la escuela, aunque éstas existan e influyan en sus acciones (Mercado, 1999).

Otra noción importante en este trabajo es la de saberes experienciales de Tardif (2009), quien los concibe como aquellos saberes prácticos adquiridos y necesarios en el ejercicio de la profesión que no se sistematizan en teorías, sino que se integran a la práctica y permiten orientarla en todas sus dimensiones; entre ellas, la relación con las madres y padres de los alumnos. Los saberes de esta naturaleza se construyen en el marco de una serie de limitaciones y condicionantes ligadas a situaciones escolares concretas que demandan a los maestros desplegar sus habilidades y disposiciones docentes, lo cual, resulta un proceso altamente formativo.

La red de interacciones con otras personas en la que se realiza el trabajo docente exige elaborar saberes experienciales que permiten al maestro comportarse como sujeto en relación con otros y

---

1 El pequeño mundo es el ambiente social inmediato en que las personas se constituyen en sujetos sociales y adquieren sus capacidades, orientaciones y expectativas para moverse en él. Tal noción proviene de la concepción de vida cotidiana de Heller (1977), sobre la cual, está basada la perspectiva de la escuela cotidiana y la construcción de los saberes docentes en esta investigación.

adquirir certezas particulares sobre su práctica y su contexto de trabajo. Por eso son vitales en la etapa inicial, cuando es tan importante adquirir confianza sobre la propia capacidad de enseñar y de alcanzar un buen hacer en la profesión (Tardif, 2009) haciendo más factible con ello la integración.

Las formulaciones teóricas de Galván (1998) sobre el trabajo conjunto de padres de familia y docentes en la escuela primaria fueron fundamentales para reconocer la presencia cotidiana de las madres de los adolescentes en la telesecundaria, así como los procesos sutiles de colaboración con los maestros. También lo fueron para identificar el potencial formativo que tiene esta relación con las madres en la iniciación en la enseñanza y en la construcción de saberes docentes específicos.

En su trabajo, Galván (1998) identificó la existencia de una zona de interés común entre las familias y los docentes –en cuyo centro se encuentran las necesidades pedagógicas de los alumnos–. Además, señaló el relativo poder que tienen unas y otros, el potencial conflicto inherente a su relación y la necesidad de realizar intercambios y de construir acuerdos en las juntas de grupo para sostener el trabajo del aula.

Entiendo la junta de grupo como encuentros organizados, sistemáticos y formales donde maestros, madres y padres se reúnen periódicamente para “poner en común problemas, experiencias y decisiones en el trabajo escolar” (Galván, 1998, p. 67). Aun cuando las juntas mantienen ciertos rasgos generales, cada una es inédita porque expresa una historia singular: las preocupaciones, demandas y expectativas de maestros y familias, siempre ancladas en “las necesidades y vicisitudes diarias del trabajo con el grupo” (Galván, 1998, p. 96). En esta concepción, la entrega de calificaciones no ocupa el lugar central que tradicional y normativamente se le atribuye; sin embargo, mi análisis no ignora que en la cultura escolar de secundaria, calificaciones y disciplina constituyen un eje importante de la relación entre maestros y familia, y que la junta en el aula es la oportunidad para reafirmar su apoyo en ese sentido (Sandoval, 2000).

Otro concepto central del estudio, fue el de responsabilidad pedagógica de van Manen (1998), que se refiere al deber que los maestros experimentan de proveer a sus alumnos de un ambiente en el que se sientan seguros, cuidados y libres de preocupación donde puedan crecer y madurar para hacerse cargo de sí. Dicha responsabilidad por el bienestar de los niños y adolescentes, proviene de la relación *in loco parentis* que tienen con ellos y que los vincula profundamente con sus familias, tanto para apoyarse, como para vigilarse mutuamente en las tareas que el cuidado conlleva.

De acuerdo con van Manen (1998), los maestros tienen la responsabilidad de preparar a sus alumnos para el mundo exterior y también de protegerlos de aquellos riesgos y deficiencias en la esfera íntima de la familia; y ésta, a su vez, posee expectativas hacia la seguridad y afecto que sus hijos necesitan encontrar en la escuela. La responsabilidad pedagógica de los maestros no es una tarea apartada de la enseñanza, sino que está básicamente relacionada con ese proceso y con los contenidos del currículum.

En este tenor, la escuela es un lugar de encuentro entre distintas generaciones, cuyo fin es poder compartir con los más jóvenes distintas miradas del mundo que les permitan estar en él desde la singularidad de cada uno o una, y desde las relaciones que establezcan con los otros (Blanco, 2017). Bajo esta mirada, veo la telesecundaria como un espacio público creador de tiempo libre de las demandas del contexto social y familiar, para que los alumnos puedan acceder al conocimiento como “bien común” al que tienen derecho; un lugar, donde el poder de la cultura

abre para ellos una realidad más ancha gracias a la enseñanza. Para el maestro, es el sitio en el que, como adulto, construye con sus estudiantes una relación de influencia capaz de despertar el deseo sostenido por saber, al mismo tiempo que se compromete a respetar su singularidad y su participación en el grupo (Ibídem).

### 3. PROCEDER METODOLÓGICO

Ya que los saberes docentes escapan frecuentemente a la consciencia discursiva de los maestros por tratarse de un conocimiento poco formalizado e imbricado en su práctica, para poder identificarlos se necesita un trabajo analítico de naturaleza cualitativa que recupere el sentido de sus acciones (Mercado, 2002). Por ello, elegí el estudio de caso para documentar la experiencia de dos profesores noveles durante su iniciación en la enseñanza buscando “el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p. 11); en mi investigación, una de esas circunstancias era la inserción a la telesecundaria.

De la etnografía educativa retomé una estancia prolongada en el campo de dos cursos escolares (2015-2016 y 2016-2017), en los cuales visité periódicamente a los maestros en sus aulas. Así, pude recoger evidencias empíricas de su práctica cotidiana, reconocer las condiciones locales en que la realizaban y buscar los propósitos a los cuales servían sus acciones, para poder dilucidar su significado (Mercado, 2002). Durante ese tiempo, observé sus clases y demás actividades escolares, entre ellas, sus encuentros con madres y algunos padres; realicé entrevistas formales y otras a modo de conversaciones con los profesores y con algunos de sus colegas, directivos, alumnos y familias, tratando de recuperar toda información posible.

Otro principio de la etnografía fue seguir un proceso analítico que comienza cuando se decide qué datos registrar en el campo, cuáles no y cómo organizarlos. Camino en el cual la persona de quien investiga y sus referentes conceptuales entran en juego, haciéndose necesario explicitarlos y vigilarlos de cerca tratando de transformar desde dónde se mira para buscar entender el punto de vista del otro. En este sentido, parte fundamental del análisis es un trabajo conceptual, mediante el cual, se pone en continua relación dialéctica lo empírico con los referentes teóricos. Yendo por esa vía se elaboran sucesivamente textos de menor a mayor profundidad analítica hasta llegar a una descripción con un nivel más alto de abstracción y coherencia que brinde mayor comprensión de aquello que interesa (Rockwell, 2009).

Miguel y Ricardo<sup>2</sup> son los dos profesores noveles protagonistas del estudio. Ambos cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria en una escuela Normal pública. Decidí centrar este artículo solo en el caso de Ricardo y en la expresión de saberes docentes en una junta de grupo con madres, por cinco motivos:

- En estos encuentros formales, “los maestros cultivan ciertas habilidades para involucrar a los padres [y madres] en el trabajo relativo al grupo” (Galván, 1998, p. 67).
- La participación de 17 madres de familia en la junta –solo un padre llegó al final, pero solo se acercó al maestro para hablar en privado–.

2 En conformidad con el deseo manifiesto de ambos maestros, sus nombres corresponden a la realidad.



- En el diálogo desarrollado en la reunión, advertí aspectos interesantes para explorar otras intenciones docentes a las que Ricardo no se había referido antes.
- Cuando el profesor habló de la junta, aún antes de llevarla a cabo, identifiqué la importancia que tenía obtener el apoyo materno en la organización del trabajo en Ciencias y, que dicha importancia provenía de la experiencia vivida en el curso anterior.
- El significado que tenía para Ricardo la clase de Ciencias. Al parecer, le daba mayor sentido a su enseñanza con los alumnos de primer grado (los más pequeños), ya que él prefería trabajar con los mayores; dijo encontrar gusto por primero, prácticamente a partir de los temas de esta asignatura.

#### **4. RESULTADOS: LAS JUNTAS CON MADRES DE FAMILIA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES DOCENTES EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL EN TELESECUNDARIA**

En su primer curso escolar Ricardo trabajó en tres escuelas, interactuó con tres colectivos docentes y conoció tres estilos de dirección; cada vez, comenzó una relación con las familias en contextos sociales diversos. A mitad de ese año, llegó a Cosalá; localidad con poco más de 3,000 habitantes. Por este número, podría considerarse urbana; sin embargo, sus condiciones socio-culturales y económicas eran propias de lo rural. En 2015, el 90.4 % de su población se encontraba en situación de pobreza, tenía un alto grado de marginación social y más del 70% se dedicaba a la agricultura, ganadería y avicultura (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz [CEIEG], 2018). Allí, Ricardo se estabilizó.

La telesecundaria tenía 12 grupos y, además de los adolescentes de Cosalá, asistían a ella jóvenes de otras comunidades pequeñas y retiradas. Los maestros estaban divididos en dos sectores con muy poca relación entre sí. Ricardo trató de interactuar con ambos, aunque su mayor acercamiento fue con los que enseñaban primer grado, donde lo ubicaron a su llegada y permaneció el año siguiente. En mis registros sobre este vínculo hay indicios de que tales profesores ofrecían a Ricardo algunas ideas sobre el trabajo con los alumnos, pero ninguno sobre la relación con las familias.

El encuentro que analizo en este artículo entre Ricardo y las madres en una junta de grupo ocurrió en el mes de marzo del segundo curso escolar de su trabajo como docente. Los 22 alumnos estuvieron presentes, excepto en los momentos que señalaré más adelante. La interpretación se basa en la versión ampliada que elaboré de la junta a partir de: las transcripciones de los audios de este encuentro y de dos entrevistas con el maestro, una previa a la junta y otra posterior; de mis notas de campo tomadas en estos eventos y durante diversas conversaciones con el docente; fotografías; y documentos utilizados en la reunión.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se encontraban los actores de la junta y las condiciones de la telesecundaria, busqué:

- en las acciones de Ricardo y en su discurso, sus motivaciones y reflexiones;
- en la presencia, las palabras, los silencios y los gestos de las madres, sus significados.

#### 4.1. Saber gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social local<sup>3</sup>

Uno de los primeros asuntos que Ricardo trató con las madres fue relativo a la conducta de los adolescentes. Lejos del sentido que suele darse a este tema en secundaria como un asunto de disciplina ligada al logro académico (Martiniello, citado en Huerta, 2009), la motivación de este maestro para agendarlo era la preocupación y responsabilidad que sentía por la integridad física y emocional de sus alumnos. Ricardo expuso tres situaciones; las dos primeras, fueron tratadas con todo el grupo, casi al principio de la junta; la tercera, al final y en privado con las personas involucradas en ella. Las describo en ese orden.

El primer asunto tenía que ver con que los jóvenes jugaban en el receso escolar de una manera que al maestro le parecía violenta: se cargaban mutuamente o se golpeaban con un cinturón. El segundo se refería a que, en palabras de Ricardo, “algunos adolescentes ejercían agresión y violencia moral con determinados compañeros a quienes se agarraban de encargo hasta hacerlos llorar”, por ejemplo, “por hablar chistoso”.

El tercer asunto concernía únicamente a cuatro alumnas: Katya, María, Arely y Mirna quienes habían recolectado fondos para apoyar la candidatura a reina de la primavera de la hija de un maestro, previa autorización del director. Su empresa terminó en desacuerdo a raíz de que las jóvenes decidieron abrir el bote donde habían guardado el dinero para repartírselo, pero Katya se arrepintió; entonces, las cuatro discutieron en el aula, a la vista de todos, hasta que el maestro las detuvo e indagó qué sucedía. La tensión entre ellas había aumentado porque Katya prestó a sus hermanos ocho pesos del monto recaudado y, ahora, tenían un faltante. Al verse expuestas ante el grupo, las jóvenes culparon a Katya de todo; ella trató de defenderse y aclarar las cosas, pero las demás no la dejaron hablar, lo cual la afectó visiblemente.

En el análisis de este primer fragmento donde el maestro abordó las tres situaciones mencionadas surgieron dos preguntas: por qué razón llevar a la junta estos asuntos y qué criterio utilizaba para hablar algunos asuntos en grupo y otros en privado. La búsqueda de respuestas me llevó a comprender que, en los dos primeros casos, el maestro ya había utilizado sin éxito otros recursos, que lo que estaba en juego era muy delicado y que a pesar de que las situaciones no involucraban a todos sus alumnos, él advertía en ellas un fenómeno asociado con la adolescencia que representaba un riesgo latente para la seguridad física y emocional del conjunto, ante lo cual, necesitaba permanecer atento y contar con otro apoyo adulto. En cambio, el tercer asunto necesitaba ser tratado con tacto e intimidad para pedir a las madres de las jóvenes su respaldo en un asunto puntual que no se relacionaba con el resto del grupo.

En otro momento del curso, Ricardo expresó en entrevista su inquietud por la falta de comisiones docentes para vigilar el receso escolar como lo hacían en la telesecundaria donde trabajó antes. En una junta de maestros en Cosalá propuso retomar esa estrategia. El director en funciones dijo que “estaría bien, que lo podrían checar”, pero sus compañeros no aceptaron argumen-

3 El significado de la simbología que utilizo en lo sucesivo para referir lo dicho por las personas protagonistas de la investigación es: “ ” = registro verbal textual hecho durante una entrevista u observación, o bien, en la transcripción de la grabación; [ ] = registro verbal aproximado, de memoria o inferido, cuando la grabación no era clara; ( ) = interpretaciones sobre tono, actitudes o posibles significados realizadas en el contexto de la entrevista u observación; ... = pausa más prolongada.

tando que “también era su receso, su tiempo de descanso”. En opinión de Ricardo, sus colegas “olvidaban que cuidar a los alumnos en ese lapso formaba parte de sus funciones”.

Esta iniciativa muestra que los recursos que Ricardo integraba a sus saberes docentes —en este caso, para hacer de la escuela un lugar seguro para los alumnos— provenían de las prácticas observadas en diferentes momentos de la trayectoria que siguió en su inserción profesional, que los retomaba en función de sus necesidades de trabajo, siempre que las condiciones materiales locales se lo permitieran (Mercado, 2002). En la telesecundaria de Cosalá, Ricardo tenía la misma necesidad que en la escuela anterior de procurar cuidado al alumnado; sin embargo, las condiciones eran distintas, sus compañeros no estaban dispuestos a colaborar y el director no gestionó que lo hicieran. No obstante, lejos de despreocuparse, el profesor decidió recurrir a las madres de su grupo, desde luego, sin revelar detalles de lo anterior.

Respecto a la segunda situación expuesta en la junta, Ricardo detalló a la observadora qué alumnos eran molestados por sus rasgos personales “al punto de las lágrimas”. Ya había reportado por escrito esta conducta agresiva a las madres y padres de los adolescentes que la presentaban, pero ellos persistían; él se preguntaba qué pasaba y “los estaba monitoreando” porque consideraba que “había una delgada línea entre la adolescencia y conductas severas más violentas”.

En su formación normalista como profesor de telesecundaria, Ricardo estudió cinco cursos relacionados con la adolescencia como una etapa de desarrollo en la vida de los seres humanos. Al parecer, estos conocimientos informaban sus preguntas y reflexiones sobre el comportamiento de sus alumnos; sin embargo, más allá de sus conocimientos teóricos, ante las fuerzas e impulsos que emergían en su grupo, eran su atención y responsabilidad pedagógica (van Manen, 1998) las que lo llevaban a cuidar que los adolescentes no hicieran un uso perjudicial de su fuerza.

En las dos situaciones descritas, vemos que al fracasar en su intento de lograr la colaboración de sus colegas en el cometido de proteger a los adolescentes y al no observar cambios en las agresiones entre algunos alumnos, Ricardo decidió llevar los asuntos a la junta con las madres del grupo como sus principales aliadas en la procuración del bienestar de los alumnos. Esto se advierte en primer lugar en que, antes de explicarles la problemática conductual, dibujó en el pizarrón un triángulo donde representó la relación que tenían alumnos, madres y él como maestro, poniendo a cada uno en un vértice de la figura.

Para conseguir el apoyo materno, Ricardo recordó a las señoras lo dicho por ellas mismas en una entrevista diagnóstica que él hizo al inicio del curso respecto a sus aspiraciones para sus hijos: Todas deseaban que terminaran la secundaria y aproximadamente el 70% que concluyeran la preparatoria e, incluso, la universidad. Finalmente les advirtió: “Si eso quieren, entonces [hay que resolver estas situaciones]”.

Otro recurso, fue hacerles diversas recomendaciones para mejorar la comunicación en casa; para ello, el maestro se apoyó en un material titulado Familias y escuelas que conoció cuando preparó sus exámenes de evaluación docente para el ingreso al servicio profesional<sup>4</sup>. Y es que, “mejorar la comunicación con sus hijos”, dijo Ricardo, “podría ayudar a cambiar sus problemas

<sup>4</sup> En México, en 2015, este proceso implicaba tres evaluaciones: una de selección de aspirantes; otra intermedia, al terminar el primer año de trabajo; y una al concluir el segundo, para definir la permanencia definitiva en la plaza.

de conducta”. Todas las madres escucharon con mucha atención sus recomendaciones, algunas, a sugerencia del profesor, tomaban notas por escrito; inclusive Claudia, una alumna.

Como se verá más adelante, Ricardo insistía recurrentemente en propiciar la comunicación de sus alumnos con sus familias, y las madres lo notaban a través de lo que les contaban sus hijas. Así se ve en lo dicho por una señora al inicio de la junta:

Yo veo a Fani que llega y me comenta: mamá hoy hicimos esto, nos tocó hacer esto, me tocó hacer esto... (imitando el tono de su hija). Usted maestro, los hace participar y eso es lo mejor (tono de énfasis), porque aquí pierden miedo, tienen más comunicación con nosotros y con el maestro, más que nada (tono contundente). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

(Además, este comentario refleja que, más allá de lo académico, las madres valoraban lo que la escuela proporcionaba a sus hijos en el plano personal, como ganar seguridad en sí mismos y disponerlos a una mejor comunicación con la autoridad adulta de sus padres y maestros.

Para abordar el último asunto, Ricardo se aseguró de poder hablar con las madres de Katya, María, Arely y Mirna en privado; esperó que todas las demás se retiraran y pidió al resto de sus alumnos que salieran del aula. El eje de la conversación no fue el dinero, ya que lo preocupante para él no era la acción de las jóvenes de pretender repartirse el monto recolectado, sino la actitud asumida por las compañeras de Katya al intentar culparla de todo. Desde el inicio del curso, Ricardo había detectado en esta joven una gran carencia de autoestima y, al ver lo que estaba pasando, decidió respaldarla y mostrar a sus alumnas la necesidad de aprender a responsabilizarse de sus decisiones. Esto se advierte en lo dicho por el maestro en entrevista:

Aquí la situación [que me interesa tratar es eso de] lavarse las manos. [Si] ya lo hicieron las cuatro, [entonces que] las cuatro asuman su responsabilidad, o sea, ¿cómo que... [ahora solo Katya es culpable]? La hicieron llorar en clase (tono de indignación), Katya no pudo con la presión (tono de empatía). Arely y María no la dejaban hablar... Me sorprendió bastante... (tono de incredulidad). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Al parecer, la intervención docente de Ricardo en este caso nació de la solicitud que van Manen (1998) asocia al tacto pedagógico, es decir, a su disposición para poner atención en la reacción de Katya, reconocer su necesidad de ser protegida, y actuar hacia ella en ese sentido. Estos momentos con los alumnos son fundamentales para formar la responsabilidad pedagógica de un profesor principiante. Al percibir la vulnerabilidad de un niño o joven, y reconocerlo como “una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse” (van Manen, 1998, p. 151), el nuevo maestro puede abrirse a la posibilidad de actuar por el bien de “ese otro” que son sus estudiantes, y allí, surge para él la posibilidad de experimentar la alteridad y su capacidad como docente para relacionarse con el mundo de los más pequeños.

La situación de la que surgió el problema, también era delicada por involucrar manejo de dinero ajeno; al parecer, Ricardo lo sabía y reflexionó sobre cómo plantear el asunto para no dar una idea equivocada que alarmara a las madres. En ese sentido, reflexionó sobre cómo nombrar lo sucedido, sabía que las palabras importan y se tomó un tiempo para buscar la más adecuada. Esto, refiere el tacto que procuraba tener en su trato con las madres; un tacto propio del mundo

adulto, es decir, simétrico, aquél que se espera que sea recíproco y de acuerdo con la naturaleza y las circunstancias de la situación (van Manen, 1998). Ricardo llamó a la situación “hurto colectivo” y, al respecto, explicó:

Busqué en el diccionario, me fui a ver sinónimos de robar porque no lo hicieron realmente. Se me hacía delicado... ¿Cómo decirle a [una mamá], es que su hija robó? Escuchas eso y no te imaginas cinco pesos (tono de exageración). Tampoco le iba a poner “botecito” (tono de ironía) como le estuve llamando con los niños (riendo). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Para iniciar, Ricardo preguntó a las señoras si sus hijas las habían enterado de lo ocurrido, escuchó sus comentarios, y les dio su versión diciendo que era “para que todos tuvieran la misma información”. A partir de allí, tuvo un intercambio con las madres que le permitió identificar sus posturas y actuar con cada una según consideró conveniente; cito dos ejemplos:

Ante el reclamo de la mamá de Mirna, a quien no le pareció que su hija participara en la colecta “porque para eso no la mandaba a la escuela”, Ricardo se respaldó en la autorización del director, apuntando después, en entrevista con la observadora, que dicho reclamo le parecía justificado. A las propuestas de la madre de María que se citan a continuación, sencillamente no prestó oídos por considerarlas totalmente inviables:

¿Sabe que debería hacer maestro para que tengan miedo estas niñas y no lo vuelvan a hacer? Déjelas encerradas adentro [del salón].... Es que el regaño no les duele, hay que pegarles para que les duela [inaudible] (tono golpeado). [Aunque digan que se les pega... porque han reportado maltrato, pero] con el regaño no obedecen (tono de molestia). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

A través de estos intercambios y del camino recorrido como grupo (Galván, 1998), Ricardo iba conociendo a las madres de sus alumnos y ellas a él y, en esa medida, formaban expectativas mutuas. Así se identifica, específicamente, en las palabras del maestro:

La mamá de María no es una señora con la que puedas dialogar, ni ver [las cosas] desde otra perspectiva que no sea la suya (tono concluyente); entonces dije, [mis puntos de vista] van más con la mamá de Mirna [o] con la mamá de Arely, una señora muy flexible (tono de reconocimiento). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Para finalizar este encuentro, Ricardo pidió a las señoras que firmaran un reporte escrito de lo ocurrido aclarando, a pregunta expresa de la madre de María, que éste se iría al expediente individual de las alumnas y que, en su momento, lo entregaría al maestro del siguiente grado. Todas firmaron sin objeción excepto esta última señora quien lo cuestionó diciendo en tono molesto, “¿Y un reporte nada más por haber hecho eso?”, ante lo cual, Ricardo volvió a guardar silencio, recogió su firma en el documento y lo archivó.

En este episodio pueden apreciarse varias decisiones sustentadas en la reflexión docente, algunas previas a que ocurriera y otras durante su desarrollo: cómo abordar la situación, optando por hacerlo en privado; cómo referirse a lo sucedido, buscando las palabras; y de qué manera resumir los hechos ante la conveniencia de dialogar con las madres a partir de una versión común, pero orientada hacia el fin que él se había propuesto. Ya en el diálogo, según lo juzgaba necesario, el maestro optó por explicar, o bien, por guardar silencio. Finalmente, al pedir a las

señoras su firma en el reporte escrito, dio un estatus de mayor relevancia al comportamiento que deseaba transformar en las alumnas mandando un mensaje claro sobre la importancia que este asunto tenía en su educación y, particularmente, en la protección de quien le parecía vulnerable.

Como puede verse, este caso demandó de Ricardo habilidades docentes más complejas que las que usó al exponer los asuntos anteriores ante todo el grupo. Entró en un diálogo personal con cuatro madres que tenían distintas formas de pensar, de reaccionar y de relacionarse con sus respectivas hijas. Por lo tanto, en la preparación y desarrollo del encuentro el maestro fue elaborando saberes para plantear y manejar este tipo de asuntos.

#### **4.2. Saber anticipar conflictos con las madres por el tratamiento de contenidos escolares delicados en el aula**

En el fragmento de la junta de grupo que abordo a continuación, mostraré indicios de la construcción de un saber docente para prevenir problemas con las madres y conseguir su apoyo en el trabajo escolar alrededor de contenidos que se consideran delicados. Antes de iniciar el cuarto bloque de estudios en Ciencias titulado, *La reproducción y continuidad de la vida: Sexualidad* (SEP, 2007), Ricardo tomó la decisión de comunicar a las familias, en la siguiente reunión, los temas y actividades que había venido preparando. Así lo había hecho el curso anterior, “le había funcionado y consideraba que de esa manera establecía un puente entre el trabajo en el aula y lo que pasaba en casa” mejorando su comunicación con las familias y viceversa. Esta reflexión refiere la concepción de Ricardo acerca de las juntas bimestrales, como un espacio para tomar acuerdos relativos al trabajo del aula, más allá de la entrega de boletas de calificaciones establecida normativamente:

Así se quita esa franja [en las juntas] donde nada más el maestro entrega calificaciones y los papás [y mamás] sólo vienen a firmar. (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Dicha decisión, también apunta a que Ricardo advirtió el potencial conflicto con las madres de los adolescentes si los temas y actividades que había organizado entraban en disputa con las concepciones presentes en el contexto familiar de sus alumnos; en cuyo caso, su palabra como maestro no necesariamente se impondría (Galván, 1998). Por esa razón, estructuró un camino para gestionar y acordar el respaldo materno en el cual advierto, un saber anticipar conflictos ante el tratamiento de contenidos escolares delicados.

Para poder abordar el asunto, Ricardo pidió a los alumnos que salieran del aula, pues necesitaba hablar a solas con sus madres. Comenzó anunciando el título del bloque de estudios y explicando en qué consistían los temas y porqué eran importantes para los adolescentes; puso ejemplos, informó de dónde provenían algunos contenidos que había decidido agregar al programa y sus razones. Un recurso para persuadir fue argumentar que los temas “venían en el libro de texto y en el programa de estudios”; por ejemplo, cuando Ricardo mencionó que estudiarían los métodos anticonceptivos, se acercó a una banca donde había un libro de Ciencias y lo tomó en sus manos mostrándolo a las señoras. Cuando habló del concepto de sexualidad, explicó que éste abarcaba más que la relación sexual y que, “el libro decía que [los seres humanos] vivimos nuestra sexualidad todos los días, desde que nacemos hasta que morimos”. Una vez establecido

el hecho de que los contenidos formaban parte del curriculum oficial, el profesor hizo explícita a las madres su necesidad de que lo respaldaran, diciendo:

Tengo algunas actividades pre-planteadas, se las voy a explicar a grandes rasgos y ustedes me dirán... me darán el visto bueno [para ver] si las podemos hacer o no (tono conciliador). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Al explicar las actividades y los materiales que tenía preparados, Ricardo empleó tres recursos para convencer: mostrar la pertinencia de los materiales elegidos respecto al contexto local, resaltar la correspondencia entre los temas y las necesidades de cuidado de los adolescentes, y recurrir a su experiencia de lo que había funcionado con el grupo que tuvo el curso anterior:

Veremos una serie de cinco capítulos cortitos muy interesantes. Los caminos de la vida situada en un contexto rural, [trata] de una familia en la que van pasando varias cosas; aborda el SIDA, relaciones sexuales, machismo, la influencia de los medios de comunicación y los amigos. El año pasado la utilicé y me sirvió bastante, más que abrirles los ojos, los jóvenes analizaron y se dieron cuenta que pueden vivir cosas así, que sí pasan (tono de énfasis). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Para tranquilizar a las madres sobre la realización de ciertas actividades, Ricardo planteó lo que no haría y explicó la importancia de dichas actividades para que los jóvenes tomaran mejores decisiones en distintos planos de su vida. Esto se pudo apreciar cuando habló de una práctica sobre el uso del condón donde pediría a los alumnos ir a comprarlos a la farmacia y abrirlos después en el aula para ver cómo se utilizaban:

Insisto, en ningún momento voy a decirles háganlo, practíqueno, mastúrbense, no va por ahí, no tengamos esa idea... les tengo que decir de qué se trata esto... [Luego] sus hijos ya se sienten muy maduros [para pensar]: “me voy a casar”. Aquí analizaremos si es así, porque el embarazo solo dura nueve meses, pero ¿qué viene después? Grandes cambios, un gasto. [Para eso] necesitan estabilidad emocional, un trabajo; todo eso tenemos que verlo (tono contundente). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Otro recurso identificado, fue señalar la existencia de nuevos riesgos para los jóvenes y, por lo tanto, la necesidad de agregar temas que no estaban considerados oficialmente, como el cibersexo:

Vinieron los de protección civil a darnos una plática, es algo nuevo la tecnología y tenemos a nuestros hijos que se van al ciber o que en el celular están hablando con... ¿Sabemos realmente con quién están hablando?, ¿quiénes son sus compañeros en internet?, ¿quiénes están ahí?... (tono serio y de incertidumbre). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Ricardo explicó a las madres que esa información prevenía a los alumnos sobre los engaños y abusos a los que se exponían al usar las redes sociales, que consideraba necesario retomarla en este nuevo curso pues, a pesar de las limitaciones de conexión a internet en el ámbito rural y de que se requiere una edad mayor a la que tienen los alumnos de secundaria para usar Facebook, los adolescentes encontraban maneras de ingresar y “había que enseñarlos a cuidarse”. Después de explicar al grupo de madres todo lo relacionado con los temas y actividades previstas para este bloque de estudios, les preguntó:

¿Dudas hasta aquí?, ¿qué piensan de las estrategias?, ¿las quitamos?, ¿están muy fuertes?, ¿alguna otra actividad que crean necesaria? Ustedes digan.. (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Evidentemente, el propósito de estas preguntas era obtener la aprobación materna, pero también acordar que las familias respaldarían su trabajo desde casa:

¿Por qué hago esto? De qué me sirve hablar con sus hijos de enfermedades de transmisión sexual [por ejemplo], si al llegar a casa ustedes les dicen: “No le hagas caso al maestro, lo que te dijo es mentira, tú solo cree esto...” (imitando el tono materno). (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Ricardo abrió la posibilidad de negociar con las madres mostrando apertura para hacer ajustes si se lo proponían; a cambio, les pedía no contradecirlo y, para ello, usó un argumento que se encontraba en la zona de interés común entre ambos (Galván, 1998): el bien de los adolescentes.

Yo no estoy en contra de sus creencias, yo estoy con ustedes, pero no se vale darles a sus hijos dos informaciones. ¿Por qué? al distorsionar las cosas [fomentamos] el morbo, los confundimos. Entonces, lo podemos hablar, llegar a un acuerdo, si consideran que algo no es oportuno lo podemos modificar (tono suave, baja el volumen de su voz). (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Tres señoras intervinieron coincidiendo entre sí: “pensaban necesario dar a conocer a sus hijos las cosas porque ahora estaban más despiertos”, “ellos ya sabían” y, por tanto, había que decirles las consecuencias que podían traer [sus actos]”. Una de ellas señaló:

De mi parte está bien que les enseñe... (tono amable). Hay cosas que [usted] ya les ha dicho (tono de aclaración con voz fuerte), luego me dice [mi hija], “el maestro dice esto y esto”, y yo le digo, “¿Ya ves? Mija, es que tú ya quieres ser grande pero todavía no lo eres, te falta todavía” (tono de advertencia) (Algunas madres asientan con la cabeza o esbozan una leve sonrisa en señal de coincidir). (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Este comentario, además de dar anuencia al maestro para realizar su propuesta de trabajo, le confirmó haber hecho bien al buscar establecer acuerdos para la enseñanza porque el apoyo familiar no está dado de antemano. Como se aprecia, en ocasiones, los adolescentes enteraban a sus madres de las orientaciones que su maestro les daba ante sus inquietudes. ¿Qué podría suceder entonces si llegaran a sus oídos los temas y las actividades que estaban por iniciar sin una contextualización previa de parte del profesor?

Las señoras que tomaron la palabra no fueron las únicas en apoyar la propuesta de Ricardo, el resto del grupo consintió tácitamente ya que hay acuerdos implícitos que llegan “como consenso silencioso de los padres [y madres] para dejar hacer a los maestros, hasta cierto punto” (Galván, 1998, p. 101).

Ricardo refirió en entrevista que una de las actividades organizadas en este bloque de Ciencias provenía de lo que había observado cuando asistió a una junta en la escuela secundaria de su hermana. Allí, la profesora explicó una práctica cuyo propósito era enseñar a las alumnas a utilizar correctamente las toallas femeninas porque los baños escolares estaban manchados de sangre con frecuencia. Ricardo retomó la idea suponiendo que en su grupo podían experimentar la misma necesidad y así lo explicó él a las madres. Este ejemplo, evidencia la construcción social de los saberes docentes y su procedencia heterogénea. Ricardo tenía una experiencia personal como hermano de una joven adolescente de la misma edad que sus alumnos. En pocas ocasiones



se refería a ella, pero pude percibir la influencia que su relación con ella tenía en las preocupaciones que surgían en él como profesor. En este caso, su vida personal fue una vía para acceder a la experiencia de otra maestra y obtener recursos en forma de argumentos que le permitieran tomar acuerdos con las madres de los adolescentes en el contexto cultural en que él trabajaba.

#### 4.3. Saber involucrar a las madres en el trabajo del aula

En este último apartado, muestro otra parte de la estrategia de Ricardo para obtener el apoyo de las madres de los adolescentes en el cuarto bloque de Ciencias, donde se identifica la construcción de un saber docente para involucrarlas en el trabajo del aula; este, comienza a materializarse en una actividad concreta, diseñada por el propio maestro, a la que llamó “charla informativa”.

Antes de cerrar este punto de la agenda del día Ricardo solicitó a las señoras asistir, llegado el momento, al cierre del trabajo en Ciencias. Les explicó que sus hijos –organizados en equipos– les compartirían lo aprendido sobre los temas relativos a la sexualidad. Un recurso para involucrarlas fue organizarlas de inmediato, y ofrecer un punto adicional en la calificación individual y por equipo de los alumnos si el compromiso adquirido por ellas para asistir a la actividad se concretaba. Para eso, el profesor proyectó en la pantalla de televisión una tabla con cuatro fechas programadas para la charla informativa; así, las madres podrían visualizarlas, elegir una y observar la manera en que, con base en la decisión de todas, quedarían integrados los adolescentes.

En entrevista, Ricardo expresó que, en esta charla, las madres podrían decir a sus hijos lo que pensaban sobre cualquiera de los temas estudiados, “pero ya habiendo un conocimiento previo de parte de ellos”; esperaba, incluso, que la exposición de los adolescentes proporcionara a sus madres nueva información. Esta actividad complementaba otra realizada en un bloque previo a la que llamó “En casa también aprendo”, donde las señoras asistieron al aula para compartir sus experiencias respecto a un tema de Ciencias o de Geografía: tabaquismo y enfermedades respiratorias, avances en la tecnología o migración. Esa participación también contó para la calificación de los alumnos y fue organizada en la junta bimestral anterior. De acuerdo con Ricardo, con todo esto buscaba “formar vínculos de comunicación entre los padres y sus hijos en la escuela”.

Además de esta intención, en el análisis identifiqué una más: que los progenitores tomaran consciencia de sus posibilidades para participar y apoyar el trabajo escolar de los adolescentes, independientemente del nivel de su propia escolaridad; así se advierte al final del siguiente comentario de Ricardo:

Las mamás dijeron, [por ejemplo], “No, pues cuando yo era pequeña, no había celulares...”, “¡Uy, para transportarnos de un lugar a otro...!” (tono de remembranza). Nos contaron sus vivencias. Esa era la intención... demostrarles que no es pretexto decir, “No sé leer”, “no sé escribir”, como para no hacernos cargo de esa responsabilidad de ayudar a los hijos. (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Por otra parte, encontré que el maestro observaba reflexivamente a las personas que participaron en la actividad y así logró apreciar sus esfuerzos para prepararse y llevarla a cabo.

Hubo participación de las madres, las primeras llegaron con láminas para exponer, pero les dije que no, que era más una charla. La tía de Martín me dijo, “yo no sé nada de tabaquismo, pero lo investigué”; estuvo leyendo su investigación y al final nos habló, “Yo tuve un familiar que fumaba...” (tono de relato) y ya nos contó su anécdota. (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

En este proceso, Ricardo iba reconociendo a las madres como portadoras de conocimientos sociales interesantes para los adolescentes. Así se ve en su relato sobre lo ocurrido cuando una de ellas compartió con el grupo su experiencia de migración a los Estados Unidos. Se refirió a esa clase, como una de las ocasiones en que sus alumnos habían puesto más atención y tuvieron mejores resultados. Dijo que, en esa ocasión, más de la mitad de los adolescentes “hicieron un comentario muy reflexivo, fundamentaron muy bien todas sus opiniones y se mostraron empáticos”. En virtud de esta experiencia, Ricardo, concluyó: “¿De qué me doy cuenta ahí? [del valor de] sus vivencias”.

El descubrimiento del maestro está basado en el interés que despertó en sus alumnos la participación de sus madres, ya que obtener su atención y hacerlos participar en clase constituye uno de los retos permanentes de la enseñanza (Mercado, 2002). Esto coincide con el esfuerzo observado en maestras de nivel preescolar para hacer las clases más interesantes para los alumnos a partir de la participación de sus madres, para lo cual, tomaban en cuenta las sugerencias que estas les hacían en la previsión y organización de las actividades escolares, e integraban algunas de sus opiniones en el trabajo con los niños dentro y fuera del aula (Mercado y Montaña, 2015). En las reflexiones docentes de Ricardo sobre lo ocurrido con la actividad “En casa también aprendo”, encuentro indicios de que en la medida en que sus saberes y experiencias para establecer relaciones con las madres e involucrarlas en el trabajo en el aula mejoraran el quehacer escolar de los alumnos, abriría más sus clases a su participación (Mercado y Montaña, 2015).

Con base en el análisis realizado en este apartado y en el anterior concluyo que, saber involucrar a las madres de los adolescentes en el trabajo de la telesecundaria demanda saberes experienciales relacionados con las edades de los alumnos y con el contexto local; conocimientos sobre el curriculum y las didácticas específicas; así como, habilidades para poder usar recursos y proponer actividades viables de realizar en las condiciones de trabajo de cada escuela.

Otro hallazgo significativo es que al saber anticipar conflictos con las madres de familia e involucrarlas en las actividades del aula, el maestro del estudio transformaba la telesecundaria en tiempo y espacio donde los adolescentes (convertidos en estudiantes) podían relacionarse con los conocimientos (convertidos en contenidos curriculares), desvinculados del uso regular que esos temas tenían en sus contextos socioculturales. En ello, veo materializada la concepción de escuela que Blanco (2017), basada en Philippe Meirieu, propone como espacio público que:

Instituye sus propias reglas... para crear un espacio que “separe” a los estudiantes de sus entornos, que los distancie de sus vínculos familiares y sociales, a fin de que puedan acercarse al mundo más amplio... una operación simbólica necesaria porque, en caso contrario, los niños y jóvenes se convierten en actores (instrumentales) para la renovación que sus familias o que la sociedad ha imaginado. (p. 22)

Los puntos de apoyo para poder hacerlo estaban en el interés evidente de Ricardo por dispensar cuidados a los adolescentes, en su necesidad de establecer una relación pedagógica fructífera con ellos y en su determinación para sortear los retos cotidianos del contexto social en que se encontraban.

## 5. CONCLUSIONES

El encuentro de Ricardo con las madres de su grupo apunta a que los saberes docentes mostrados en el artículo están imbricados a un saber organizar y desarrollar las juntas de grupo en telesecundaria, que necesita ser más explorado. Hasta ahora, puede advertirse que tal saber está basado en: a) el conocimiento que el maestro adquiere sobre cada alumno; b) las ideas que concibe sobre sus necesidades pedagógicas vinculadas a su condición adolescente y al contexto sociocultural donde viven; y c) una propuesta de enseñanza donde se engarzan las necesidades del grupo con el curriculum del grado.

A partir del análisis realizado concluyo que al igual que otros saberes docentes, los que se requieren para trabajar con las madres, solo pueden estudiarse en el contexto local donde se inicia cada profesor. En esa escala se expresa el medio sociocultural; la organización de la telesecundaria; y la historia de cada escuela, grupo y maestro; que, en conjunto, imprimen sus especificidades a los saberes de los docentes en esta modalidad.

La necesidad de Ricardo de lograr acuerdos con las madres no nació de un día para otro, sino de su historia particular con el grupo de alumnos permeada por lo que ocurría en la escuela – como la autorización del director para realizar una colecta en respuesta a la petición personal de un maestro, o la negativa de los colegas para procurar una convivencia adolescente con menos riesgos en el receso–. En su estrategia para conseguir el apoyo materno, además de su propia biografía, se escuchan voces de otros profesores –por ejemplo, de la maestra de su hermana, cuya práctica conocía cuando acudía a las juntas de grupo en calidad de tutor–.

Coincido con Jiménez (citado en Mercado y Espinosa, 2020), cuando sostiene que “en la participación de las madres en la gestión escolar hay una movilización guiada por las inquietudes de vigilar, de estar cerca... un sentido de responsabilidad vinculado con el cuidado de los hijos” (p. 88). En la junta analizada, hay indicios de que el hecho de que Ricardo fuera un joven principiante fue un factor más de vigilancia hacia su trabajo, por lo tanto concluyo también que el interés materno por saber cómo les va a los alumnos con el nuevo profesor es una de las condiciones de inserción a la enseñanza en telesecundaria.

Trabajos previos en educación rural (Carvajal, 2013; Ezpeleta y Weiss, 2000; Moreno, 2010) han advertido las consecuencias que tiene la rotación de profesores, por cambios de escuela, en los estudiantes; y, por tanto, la desconfianza que los pobladores llegan a experimentar hacia aquellos maestros que llegan a laborar a las comunidades. Específicamente en telesecundaria, Moreno (2011) sostiene que “la constante movilidad de la plantilla docente es otro de los puntos negativos [que padres y madres encuentran en el profesorado] porque consideran que afecta el rendimiento escolar de sus hijos” (p. 249). El estudio que presento apunta a que esa movilidad también afecta a los docentes principiantes en su relación con las familias y, a que, estabilizarse en una escuela (como Ricardo en Cosalá) les permite recuperar experiencias, reflexionar y construir saberes para trabajar de manera conjunta con las madres de sus alumnos. Es importante que las políticas de ingreso a la docencia tengan en cuenta ambos aspectos para evitar interrumpir los procesos que se inician una vez que docentes y progenitores comienzan a relacionarse en torno a un grupo de adolescentes.

Finalmente, en los saberes docentes de Ricardo se advierten dos elementos fundamentales, uno general y otro más específico:

- Una idea extendida entre los maestros de educación básica relativa a que el apoyo familiar es indispensable para que los alumnos puedan aprender y transitar conforme a lo esperado por la escuela (Mercado y Espinosa, 2020).
- Una condición particular de la cultura familiar que prevalece en comunidades rurales –como Cosalá– donde son las madres o bien, las tías, hermanas mayores o abuelas, quienes regularmente acuden a las juntas e interactúan con los docentes. Esto, sin negar que, en ciertos casos –como en el del padre que llegó al final de la junta analizada– sean ellos o un abuelo, quienes se acercan a las reuniones.

Basada en ello, concluyo que la relación de los profesores con las madres de los adolescentes es piedra angular en la construcción social de la telesecundaria, uno de los condicionantes más relevantes de la práctica docente y, por lo mismo, dimensión formativa de quienes se inician en esta modalidad y ámbito de construcción de sus saberes docentes.

## REFERENCIAS

- Blanco, N. (2017). El sentido del oficio docente [manuscrito no publicado] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Carvajal, A. (18-20 de septiembre de 2013). El trabajo docente en un contexto rural: la relación con la comunidad, los padres y los niños al iniciar la docencia [ponencia]. *XIII Simposio Interamericano de Etnografía y Educación*. Universidad de California.
- Castaño, I., y Fandiño, G. (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 111-124. <https://bit.ly/3ImugyK>
- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz [CEIEG]. (2018). *Cuadernillos Municipales, 2018 Cosalá*.
- Espino, H. (2010). El seguimiento de egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria para la mejora de la formación inicial [manuscrito no publicado]. B. Escuela Normal Veracruzana.
- Espino, H., Galván, L., y Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente en telesecundaria. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2635>
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. DIE-CINVESTAV.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. DIE-CINVESTAV.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Huerta, E. (2009). *La relación escuela-padres en las secundarias mexicanas*. INEE. <https://bit.ly/3AqY7Dd>
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. DIE-CINVESTAV.

- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.
- Mercado, R., y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368. <https://bit.ly/3GQVkfU>
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. SM Ediciones-CINVESTAV.
- Montaña, L. (2018). *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un estudio etnográfico*. Clave Editorial.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en Secundaria: algunas razones del Fracaso escolar. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, (2), 242-255. <https://bit.ly/3GAJ8Z1>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica [ponencia]. *Seminario CLACSO sobre educación*, Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/341oO1O>
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. CEE-Fundación para la cultura del maestro SNTE.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. UPN-Plaza y Valdés.
- Sandoval, E. (coord.) (2014). *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. SEP-SEB Conacyt, Proyecto No. 146031.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2007). *Ciencias I. Énfasis en Biología. Libro para el maestro*.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Discursos flexibles en torno a las identidades sexuales y de género en la adolescencia: “un sentimiento de cómo te vives”

*Flexible discourses around sexual and gender identities in teenagers: “a feeling of how you live yourself”*

Alicia Bernardos,<sup>\*</sup> Irene Martínez-Martín<sup>\*\*</sup> e Irene Solbes<sup>\*\*\*</sup>

Recibido: 5 de agosto de 2021 Aceptado: 18 de marzo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Bernardos, A., Martínez-Martín, I. y Solbes, I., (2022). Discursos flexibles en torno a las identidades sexuales y de género en la adolescencia: “un sentimiento de cómo te vives”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 78-95. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13141>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13141>

## RESUMEN

Distintas investigaciones apuntan a una transformación actual en los discursos y las culturas de género en población joven. Nuestro objetivo en la presente investigación es analizar el discurso de un grupo de personas adolescentes –con una visión flexible sobre la construcción del género y con un nivel de aceptación social alto en su grupo de iguales– en torno a la identificación con categorías de género. Utilizamos una aproximación cualitativa de análisis del discurso registrado a partir de entrevistas semi-estructuradas. Las personas entrevistadas describieron las categorías mujer/hombre desde distintas dimensiones independientes, destacando la autoidentificación como la dimensión clave para la pertenencia a la categoría. Sus discursos destacan por la resistencia frente a la rigidez, y estatismo del discurso monoglósico, mostrando rechazo contra lo que enuncian como estereotipado y rígido, en una negociación compleja entre el deseo de aceptación social y la búsqueda de formas más flexibles de ser chica/chico.

**Palabras clave:** identidad; adolescencia; género; análisis de discurso

## ABSTRACT

Research suggests a current transformation in young population gender discourses and cultures. Our aim in the present research is to analyse the discourse of a group of adolescents –with a flexible view on the construction of gender and a high level of social acceptance in their peer group– around the identification with gender categories. We used a qualitative approach to discourse analysis based on open-ended semi-structured interviews. The interviewees described the categories woman/man from different independent dimensions, highlighting self-identification as the key dimension for belonging to the category. Their discourses stand out for their resistance to the rigidity and statism of monoglossic discourse, showing rejection against what they enunciate as stereotypical and rigid, in a complex negotiation between the desire for social acceptance and the search for more flexible ways of being a girl/boy.

**Keywords:** identity; adolescence; gender; discourse analysis



<sup>\*</sup>Alicia Bernardos [0000-0003-0622-7233](https://orcid.org/0000-0003-0622-7233)  
Instituto de Investigaciones Feministas  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
[aliberna@ucm.es](mailto:aliberna@ucm.es)

<sup>\*\*</sup>Irene Martínez-Martín [0000-0001-9131-9057](https://orcid.org/0000-0001-9131-9057)  
Depto. de Estudios Educativos  
Instituto de Investigaciones Feministas  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
[irene.martinez.martin@edu.ucm.es](mailto:irene.martinez.martin@edu.ucm.es)

<sup>\*\*\*</sup>Irene Solbes [0000-0002-8278-5897](https://orcid.org/0000-0002-8278-5897)  
Depto de Investigación y Psicología de la Educación  
Instituto de Investigaciones Feministas  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
[renesolbes@psi.ucm.es](mailto:renesolbes@psi.ucm.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

El género es uno de los más importantes organizadores de la vida social (Blakemore et al., 2009; Endendijk et al., 2018), puesto que condiciona desde el nacimiento la construcción de la identidad, la percepción del entorno, las oportunidades de experiencias vitales o las consecuencias de los comportamientos. Las categorías de género son un aspecto relevante para los seres humanos de diferentes culturas (Solbes-Canales, 2020), pero los discursos que sostienen su sentido han variado enormemente a lo largo de la historia y presentan grandes diferencias en distintos contextos. En la actualidad, asistimos a una transformación de los significados tradicionales asociados a las categorías de género (Paechter, 2020). Una muestra de ello es el número especial de la Revista National Geographic (2017), titulado “Gender Revolution”. En su editorial, “We Are in the Midst of a Gender Revolution”, Goldberg afirma que asistimos a un cambio en las expresiones de género tradicionales y una flexibilización en la asociación de un sexo binario con comportamientos masculinos y femeninos. Asimismo, desde distintos ámbitos de investigación se está poniendo en cuestión el marco que presupone que existen dos tipos de seres humanos, los hombres y las mujeres; las categorías sexo/género se entienden como complejas, multidimensionales, cultural e históricamente determinadas y maleables (Hyde et al., 2019). Según Cover (2019), se están definiendo nuevas formas de vivir la propia identidad, relacionadas con las posibilidades de expresión en espacios digitales, que se reflejan en la expansión de categorías de género y en los discursos emergentes de elección y cambio.

Investigaciones realizadas en España y en otros contextos occidentales ofrecen evidencias empíricas de algunos de estos cambios en los discursos de género en población adolescente: se han descrito posiciones que destacan por su creciente capacidad de crítica hacia los mandatos de género tradicionales, su interés por la diversidad en las expresiones de género, y una predisposición hacia la igualdad (Ballesteros et al., 2019; Bragg et al., 2018; Tate et al., 2020). Algunos estudios muestran cómo un sector de la juventud reclama una mayor amplitud y complejidad a la hora de entender el género –más allá de concepciones rígidas binarias– (Frohard-Dourlent et al., 2017). Un número cada vez mayor de personas en el Norte global se están identificando como trans, no binaria y otras identificaciones que describen fluidez de género (Edwards-Leeper et al., 2016; Jones et al., 2016; Paechter et al., 2021), realidad que está teniendo eco en la investigación educativa (véase, por ejemplo, los artículos recientes de Paechter, 2020; Paechter et al., 2021).

Analizando población “normativa”, la investigación de Joel et al. (2014) confirma que la experiencia de una proporción significativa de la población no se ajusta a una visión de la identidad de género binaria y unitaria. El sentido de una identidad de género fluida y flexible, que integra elementos asociados a masculinidades y feminidades de una forma cambiante y compleja, parece ser común en la población. Tal y como afirma Goldner (2011, citado por Joel et al., 2014, p. 1) “trans may be uncommon, but gender variance itself is not rare”. Para Missé (2020), la experiencia de malestar ante la rigidez del género no es una experiencia propia de las personas trans, sino que supone una vivencia mayoritaria.

En España, algunas investigaciones sobre atribución de estereotipos convencionales a las categorías de género, muestran indicadores de cambio (Martín et al., 2020; Martínez-Marín & Martínez, 2019; Mosteiro-García & Porto-Castro, 2017). Rodríguez & Ballesteros (2019) sitúan a un 44% de la población joven en posiciones de rechazo hacia una concepción del género estereotipada; un grupo formado mayoritariamente por chicas. En una reciente investigación con metodología

cualitativa (Bernardos et al., 2021), se identifica un grupo de estudiantes con discursos que rechazan los condicionantes rígidos de género y defienden la diversidad de expresiones y la libertad individual para elegir. El informe del INJUVE (Pérez-Díaz et al., 2020) refiere que un 25% de las personas jóvenes encuestadas no se describieron como 100% femeninas o masculinas, sino en puntuaciones intermedias o en la categoría contraria al sexo asignado.

Estos hallazgos pueden servir de base para un cambio en las estrategias políticas y de acción educativa, hacia la promoción de la diversidad y la no conformidad, la problematización de las categorías hombre/mujer y las suposiciones que derivan de ellas (Thomson et al., 2018; Sánchez, 2019).

Sin embargo, en educación se asume de forma generalizada una comprensión binaria del sexo/género: sólo se reconoce la existencia de dos tipos de cuerpos, con los que se asocian dos identidades, presentaciones y roles (Paechter, 2020; Paechter et al., 2021). Parece por lo tanto necesario que las transformaciones culturales recientes penetren en la escuela y que la comprensión de las identidades se aborde desde un punto de vista más complejo.

La intención de la presente investigación es profundizar en algunos de los cambios que se están produciendo en los discursos en torno al género en población adolescente “normativa”, preguntándonos qué significan las categorías de género para aquellas personas con estilos menos estereotipados, más abiertos y flexibles. Consideramos que esta población, elegida además por su popularidad y visibilidad en el instituto, representa discursos emergentes de género (Cover, 2019). El análisis de este estilo de discurso resulta necesario para el diseño de acciones educativas que permitan la construcción de identidades más reflexivas y críticas (Bernardos et al., 2020; Martínez Martín & Ramírez Artiaga, 2017). Según Paechter (2020, p. 11): “es posible que aquellos que han crecido en un mundo fuertemente binario puedan aprender de una generación que está creciendo en una sociedad con mayor flexibilidad de género”.

A continuación se enmarcan las distintas teorías que respaldan la concepción de la construcción de la identidad de género en que se basa el estudio y la opción metodológica de análisis del discurso. Posteriormente se describen los recursos discursivos compartidos en relación al significado que para las personas entrevistadas tiene pertenecer a una categoría de género: la identificación, expresión y vivencia de las categorías. En el apartado final del artículo se desarrolla un análisis y teorización más amplias, conectando los resultados con aportaciones de investigaciones previas.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Comenzamos con una aclaración terminológica: la diferencia sexo-género es controvertida, puesto que los aspectos biológicos, sociales y culturales no pueden analizarse como realidades diferenciadas (Hyde et al., 2019). Por ello, en la presente investigación utilizaremos el término género por ser el más extendido en las referencias anglosajonas y para simplificar el desarrollo, pero su uso no excluye los aspectos corporales y materiales, ni supone una descripción de algo claramente diferente a lo que comúnmente se entiende como “sexo”.

Para el análisis de los discursos adolescentes, nos situamos en una concepción del género afín a posiciones feministas postestructuralistas que consideran que las categorías chica/chico, mujer/hombre no se corresponden con ninguna esencia previa ni suponen realidades estables y coherentes (St. Pierre, 2000). El proceso de construcción identitaria a partir de las categorías de género conlleva



una negociación continua, en la que el sujeto se posiciona entre un repertorio de discursos que están a su disposición en diferentes contextos. Este proceso no supone una recepción pasiva de normas, sino una recreación personal de los discursos heredados, que siempre es problemática, fluida y compleja (véase, por ejemplo, Francis, 2012; Francis et al., 2010; Paechter, 2019; Paechter & Clark, 2016).

Partimos por tanto de la consideración de las personas adolescentes no como sujetos pasivos de socialización, sino como agentes activos que demuestran reflexividad y autonocimiento en su trabajo identitario (Renold, 2013). El proceso por el que se produce una identificación y recreación de una de estas categorías como un eje de la construcción identitaria supone un posicionamiento entre diferentes discursos: qué puede significar en un momento histórico y en un contexto determinado encarnar una categoría de género, qué discursos están disponibles. Implica por lo tanto un proceso nunca concluido de negociación: “las personas jóvenes son reguladas por y dan sentido a sus identidades de género y sexuales, construyendo de forma activa, negociando y contestando las masculinidades y feminidades dominantes y las versiones locales de la hegemonía de género” (Bragg et al., 2018, p. 422).

Por lo tanto, siguiendo a Hyde et al. (2019) se analizan las categorías de género considerando que el sexo asignado en el nacimiento es un predictor imperfecto de la identificación, y dicha identificación (being gender) se muestra a su vez como un aspecto diferente de las actuaciones y comportamientos (doing gender).

En consecuencia, no se plantea el género como un concepto que implica una sola dimensión coherente, sino que integra diferentes factores interrelacionados pero independientes. En la descripción de Tate et al., (2020), el conjunto de género (gender bundle) está formado por cinco dimensiones: la asignación en el nacimiento por una autoridad cultural; la autoidentificación con un grupo de género; el conocimiento y adherencia a normas, comportamientos, expectativas y estereotipos propios del contexto; la expresión o actuación de género (performatividad); y la evaluación de las personas del propio grupo y externas al grupo (figura 1). Utilizan el término “conjunto” al entender que las distintas facetas no tienen por qué ser coherentes o presentarse de una forma unificada; el género es un constructo multifactorial con elementos que interactúan, pero que no siguen una única dirección.

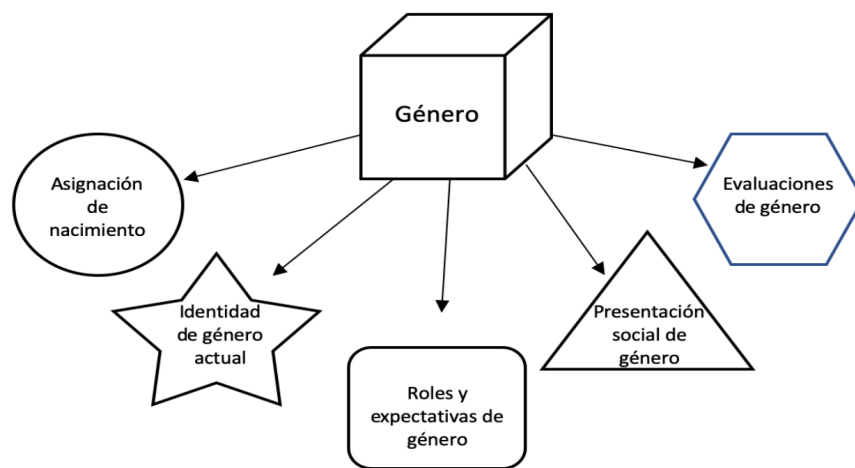


Ilustración 1. Modelo multifactorial del género (Traducido de Tate et al., 2020)

A pesar de reconocerse el papel activo de la persona adolescente en la construcción de su identidad de género, es necesario resaltar el peso de la normatividad en esta construcción. Las opciones normativas que se manejan en un contexto se han denominado masculinidades y feminidades hegemónicas (Connell & Messerschmidt, 2005), y son consideradas como ideales aspiracionales: existen como prototipo, como ideas abstractas que no se corresponden exactamente con lo que significa, para una persona concreta, ser un hombre o una mujer (Paechter, 2012). No obstante, es importante destacar que no se trata de aspiraciones universales: existe una proporción de adolescentes que no imitan los planteamientos “hegemónicos”, o que asumen formas de masculinidades o feminidades alternativas (Anderson, 2013; Anderson & McCormack, 2018; Paechter, 2019).

En conclusión, nos situamos en una visión del género como un concepto multifactorial, que implica una creación identitaria compleja, contradictoria y que supone una negociación constante con discursos normativos.

### 3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de nuestro trabajo fue analizar el discurso de un grupo de personas adolescentes en torno la identificación con categorías de género. Nuestro interés se centró en un tipo de adolescentes: aquellos con una visión más flexible sobre la construcción del género (con una visión menos esencialista y estereotipada) y con un nivel de aceptación alto en su grupo de iguales. Para este análisis se utilizó la distinción entre discursos monoglósicos y heteroglósicos de Francis (2012). Monoglosia se refiere a las formas dominantes del lenguaje, con una concepción de las categorías de género dicotómicas, naturales y evidentes; heteroglosia describe las formas complejas de discurso que se dan en la interacción local. Esta distinción nos permitió entender las respuestas de la población adolescente como un trabajo de reconstrucción y –en algunos momentos– resistencia frente a los discursos monoglósicos (Francis, 2012; Francis & Paechter, 2015; Paechter & Clark, 2016).

Se utilizó una aproximación cualitativa de análisis de discurso registrado a partir de entrevistas semi-estructuradas, un método coherente con el deseo de captar la complejidad y contradicción de los discursos adolescentes. Dichas entrevistas se desarrollaron en el instituto público en el que una de las investigadoras desempeña el rol de orientadora educativa, lo que le da un conocimiento previo que favoreció la selección de la muestra. Se trata de un instituto situado en una localidad de la periferia sur de la Comunidad de Madrid.

Las personas entrevistadas fueron elegidas entre aquellas que mostraron un perfil de discurso más flexible respecto a los estereotipos de género en un estudio previo (Bernardos, 2018), un nivel de aceptación social alto en el test Sociescuela (Martín-Babarro et al., 2008) y un perfil participativo y visible en el centro. Nuestro interés se centra en discursos emergentes de género, manejados por población “normativa”, socialmente aceptada y visible; por lo tanto, con capacidad de influencia sobre sus iguales. En total se seleccionaron 12 personas de entre 14 y 18 años (estudiantes de tercero de ESO y primero de Bachillerato), todas ellas cisgénero, de las cuales 8 se identificaban como chicas y 4 como chicos. La muestra reducida nos permitió una selección cuidadosa del perfil objeto de nuestra investigación. A partir de esta muestra, no existía la pretensión de que las conclusiones fueran generalizables, pero sí transferibles a otras situaciones. De acuerdo con las directrices del código ético de la Universidad Complutense de Madrid, se solicitaron permisos escritos para la inclusión en el estudio de las personas participantes y de sus tutores o tutoras legales. Se garantizó el anonimato de la información recabada.

Las categorías de género investigadas fueron “mujer” y “hombre” por ser aquellas con las que se identificó la población adolescente investigada, a pesar de la existencia de otras categorías conocidas y utilizadas por la población adolescente actual (Frohard-Dourlent et al., 2017). El diseño de la entrevista incluía en primer lugar unas preguntas abiertas (¿qué significa para ti ser hombre?, ¿qué significa para ti ser mujer?) a partir de las cuales se introducían preguntas para concretar, aclarar y conseguir ejemplos de sus propias experiencias. Finalmente, se terminaba indagando en su identificación, en su experiencia como “portadoras/es” de categoría: ¿te identificas con alguna de estas categorías?, ¿sientes que encajas con lo que se espera?, ¿has deseado pertenecer a otra categoría? En la realización de las entrevistas existía apertura a los cambios de secuencia y a las formas de preguntar, para profundizar en los significados y explicaciones de cada participante.

Por último, se realizó un análisis inductivo: los datos se codificaron de forma abierta con la ayuda del programa ATLAS-TI, asignando categorías a los textos relevantes y buscando patrones compartidos que expresaban recursos comunes de este estilo de discurso (ver ilustración 2). Para la selección de las categorías principales y la creación de relaciones e interpretaciones, se observaron las frecuencias de las categorías y las co-ocurrencias. No se realizaron análisis de las identidades individuales, aunque las estructuras de sentido compartidas se ejemplifican en expresiones particulares, citando expresiones narrativas de las personas participantes. Sus nombres se sustituyeron por seudónimos, elegidos de forma que se respetaran sus orígenes culturales.

#### 4. RESULTADOS

Un análisis general de los datos mostró algunos temas recurrentes, abordados desde esquemas interpretativos similares (ilustración 2). Las personas entrevistadas comenzaron señalando que definir las categorías mujer/hombre es algo complicado. No ofrecieron una respuesta sencilla, directa y uniforme, y en sus descripciones nos hablaron de distintas dimensiones: de la identificación en una u otra categoría, de la asignación en el nacimiento, de las características corporales, de las posibilidades de expresión, de los roles y expectativas sociales, etc. Las tres dimensiones que se señalaron como más relevantes para la pertenencia a la categoría fueron la identificación, la asignación y la expresión, por lo que nos centraremos en su descripción a partir de los extractos más significativos de las entrevistas.

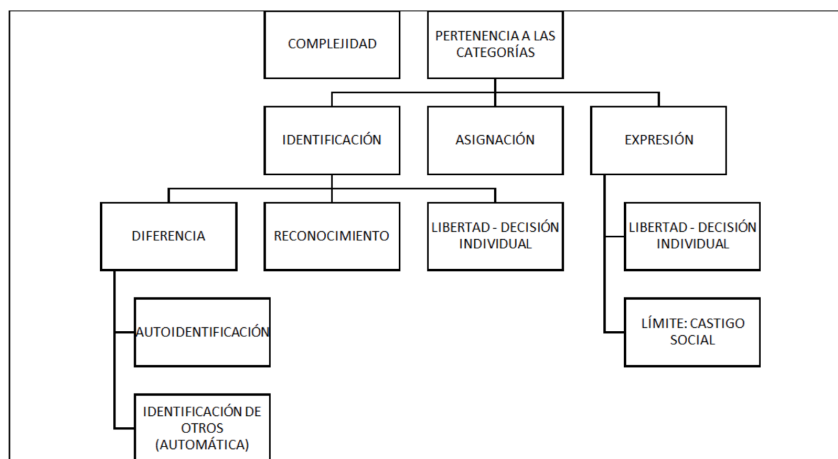


Ilustración 2. Esquema compartido de interpretación

#### 4.1. Significado de la pertenencia a las categorías de género

Cuando se preguntó a las personas participantes qué hace que una persona pertenezca a una de las categorías de género, siete de las doce personas entrevistadas empezaron diciendo que se trata de una cuestión complicada, que no se resuelve de forma sencilla con la descripción de los órganos sexuales o de la apariencia externa. Era frecuente describir la pertenencia a las categorías utilizando la palabra “sentimiento”:

Es complicado. Yo creo que más que físico es como un sentimiento, pero no hacia los demás como son otros sentimientos, sino como propio, de como te vives a ti mismo. (Entrevista a Itziar, 14:1)

Expresa como tú te ves para ti mismo y como quieres que te vean los demás. Cómo te sientes. (Entrevista a Nora, 14:10)

Por lo tanto, la complejidad destacaba como tema central, al considerar que ser hombre o mujer es mucho más que un cuerpo. Se rechazaba así la idea de que los elementos físicos fueran determinantes:

L: Tú te puedes sentir perfectamente hombre con aparato reproductor femenino, no importa.

E: Vale, entonces para ti como qué caracterizaría...

L: Ostras. Pues no sé. Yo creo que la forma que te sientas, no tiene, no sé, es que no sé explicarlo. (...) Sí, depende de cómo te sientas, yo perfectamente soy una mujer, pero perfectamente me podría sentir hombre teniendo el aparato reproductor femenino. (Entrevista a Lara, 14:2)

Como comprobamos en las citas anteriores, se mencionaba el sexo asignado en el nacimiento y las características corporales como factores que pueden afectar en la identificación, pero no la determinan. En algunas definiciones se enunciaron los términos sexo/identidad de género, distinguiendo ambos conceptos y asociando la identidad a un proceso “que se desarrolla según creces”. No se describía como algo presente de forma estática desde la infancia, sino que se señalaba la etapa adolescente como un momento importante en la decisión que supone la identificación.

S: Una cosa es el sexo que tengas y otra cosa es la identidad de género que tengas. O sea, tú te puedes sentir mujer y tener pene, perfectamente. Perfectamente. O sea, nadie te tiene que decir lo contrario.

E: Esa identidad, que eso me interesa mucho, vamos a tirar de ahí. ¿Tú, de dónde crees que surge, esa...?

S: No sé, yo creo que, o sea, como que... siempre lo has sentido, pero se desarrolla más según creces, te das más cuenta. Y... no sé. Como que... yo creo que no es algo que te implique la gente. Eres así. (Entrevista a Sara, 14:4)

En estos discursos, las categorías hombre/mujer no se diferenciaban claramente. Se describían más bien como etiquetas que marcan diferencias, pero entre las que existen espacios de indefinición:

Yo creo que es algo muy, un tema muy complejo, no sé... no sabría decir en qué punto está la cosa en qué punto es otra. O sea, qué se yo, por ejemplo, sabemos que hay rojo y hay naranja, pero la diferencia digamos entre cuando empieza a ser rojo y empieza a ser naranja, es muy pequeña digamos. No sabría decir... (Entrevista a John, 15:2)

#### 4.2. La identificación con las categorías de género

La autoidentificación destacaba claramente como el elemento decisivo, que marcaba la pertenencia a una categoría, por delante de la asignación médica, la identificación por parte de otras personas, o la expresión. Según los discursos analizados, esta autoidentificación suponía una decisión individual, no condicionada (aunque sí influida) por elementos físicos o del contexto. Se desvinculaba esta decisión de elementos determinantes: en el discurso del grupo de adolescentes, no existían condicionantes ineludibles, en último término se entendía la identificación como una decisión libre, un ámbito de agencia personal.

Claro, yo... yo al principio lo identifico con físicamente, y ya cuando hablo con él y ya voy cogiendo confianza ves si esa persona se identifica como hombre o como mujer, porque al fin y al cabo te determinan cuando naces por los genitales y por las cosas así, pero luego ya con tus ideas y tus pensamientos ya determinas si eres un hombre o una mujer, es lo que creo yo. (Entrevista a Lidia, 14:2)

El reconocimiento por parte de otras personas de la autoidentificación era considerado un aspecto importante: en estos discursos, la decisión personal debe ser enunciada para ser conocida, puesto que no tiene por qué mostrarse de ninguna otra forma (ni con aspectos físicos ni con una expresión determinada). Una vez que es compartida, se destaca la necesidad de que esta identificación sea respetada y reconocida, y que esta persona sea tratada de acuerdo con la categoría con la que se identifica. En esta explicación está implícito el rechazo a discursos en los que la identidad viene determinada por factores ajenos a la decisión propia –como la atribución de otras personas–, con frases como “nadie te tiene que decir lo contrario”.

Sí, es verdad que por el tipo de vestimenta o corte de pelo, si se maquilla o si no, ¿sabes? Lo, lo típico, pues sí que puedo pensar que de verdad se siente hombre o mujer. Pero no sé, prefiero que esa persona me lo diga o notar ciertos comportamientos que hagan que me diga que esa persona que se siente. (Entrevista a Laura, 16:4)

Se reconocía así que existe una primera identificación por parte de otras personas, que surge de una primera impresión. Cuando se conoce a alguien, se describe una inclusión en una de las dos categorías. Los elementos que se suelen señalar como claves para esta inclusión son la voz, el rostro o los rasgos, la apariencia corporal, el corte de pelo, la ropa elegida o los movimientos. Aunque estos elementos se señalaban como posibilidades, que pueden ser modificadas y que no

condicionan, reconocían que la primera categorización de género es automática y no la pueden controlar: es algo que ocurre, aunque no se quiera etiquetar a las personas.

Sí que es, aunque digamos que no, en cuanto la ves tú dices es una chica o es un chico, por la forma de vestir, pero ojalá no fuese así, que cada uno se sienta como quiera. (...)

Directamente ya lo llevamos como en la cabeza y... tú vas y es como si nunca te hubiese conocido y voy un día y digo, pues es una chica. (Entrevista a Lara, 14:6)

No obstante, puesto que se consideraba la posibilidad de que esta identificación automática sea errónea, se destacaba la importancia de conocer a la persona y darle oportunidad de que la exprese. Por lo tanto, se hacía una distinción entre la primera identificación automática de la identificación (que se hace cuando se conoce a la persona) y el tratamiento cuando ésta ha tenido la posibilidad de expresar la categoría según la cual desea ser tratada.

Es que yo, cuando describo a una persona, me suelo llevar por lo físico, pero luego ya hablando con él, y ya teniendo una confianza, pues ya a partir de ahí, cuando conozco a una persona ya sé si se identifica como un hombre o como una mujer, y a partir de ahí le empiezo a tratar como un hombre o como una mujer. (Entrevista a María, 14:3)

En varias entrevistas se aludía a personas trans, que se conocían directamente o a través de las redes sociales u otros medios de comunicación. Esta alusión servía para problematizar el vínculo cuerpo-identificación y hacer notar la importancia del reconocimiento social en la categoría de elección.

J: En sí es ya... algo digamos complejo, porque por ejemplo mi pareja es trans, y... pues suele tener el problema de que... suelen tratar de femenino, o no sé cómo mujer, digamos, no sé, no sé explicarlo.

E: Tu pareja es trans y se identifica como...

J: Como chico, y... él se encuentra con el problema de que en ocasiones hay gente que le trata como... como a una chica. (Entrevista a John, 15:1)

### 4.3. La expresión de las categorías de género

En los discursos analizados, la apariencia y expresión (respecto a la ropa, el corte de pelo o la gestualidad) eran aspectos que se vinculaban a la identificación de género en los planteamientos monoglósicos: lo que se supone que debe ser, lo que les han transmitido, o lo que la sociedad dice. Es un planteamiento del que se distanciaban: el grupo defendía la libertad de decisión respecto a estas cuestiones, negándose a cerrar las opciones expresivas a una y otra categoría. Las decisiones en relación a la presentación social se entendían como independientes de la identificación. Para resaltar esta idea, ofrecían ejemplos de cómo es posible utilizar recursos expresivos que se han asociado a la feminidad identificándose como chico y viceversa.

Las chicas más pelo largo, arregladas, maquilladas. Y los chicos más pelo corto, no hace falta que vayan tan arregladas como nosotras. Pero es que yo creo que cada uno podría ir como quisiera. Un chico podría ir con vestido y él seguir sintiéndose un chico llevando vestido. (Entrevista a Nora, 14:2)

Como vemos en la descripción de Nora, la excepción o la transgresión de la norma descrita se utilizaban como recursos para distanciarse de los significados estereotipados. En los discursos de las personas participantes se constataba que las masculinidades y feminidades prototípicas pueden tener unas características fijas y claras, pero cuando se encarnan las categorías, las posibilidades de variedad se ven como ilimitadas:

(...) Por ejemplo, cuando piensas, cuando se suele pensar en un chico, digamos, no sueles pensar alguien de pelo largo, ni las uñas largas... no sé, suele ser una imagen más brusca, no sé, no sé cómo explicarlo. (...) La imagen que se suele tener de un chico es muy distinta de la que se suele tener de una chica. Eso no quiere decir que un chico en sí tenga que ser parte de ese... de esa imagen, de ese estereotipo. (Entrevista a John, 15:3)

Sin embargo, se reconocía un límite a la libertad expresiva, fundamentalmente marcado por el miedo a ser juzgado, insultado, o por la dificultad de romper costumbres.

L: Si tiene comportamientos que no son lo que se espera, o hace cosas que chocan... Siempre tiene consecuencias.

E: ¿Como cual?

L: Que te juzguen. Siempre te van a juzgar, hagas lo que hagas. Yo he visto a un montón de chicos que actúan de una forma más femenina y les han llamado maricones, gays, como un insulto, fíjate, la orientación sexual como un insulto. (Entrevista a Laura, 16:9)

Este límite para la libre expresión se describía como más marcado para las personas que encarnan la categoría de “chico”. En este sentido, se describían presiones para encajar con el ideal de masculinidad, que se asociaba frecuentemente con la fuerza, heterosexualidad, iniciativa, falta de expresión emocional y evitación del contacto físico afectuoso entre chicos.

F: En otros chicos sí, hay gente que se le nota que es como que caminen por una cuerda floja, realmente.

E: ¿Y crees que eso está muy extendido, esa sensación de caminar por una cuerda floja (...)?

F: Yo creo que sí. Está muy extendido.

E: ¿Más entre los chicos o entre las chicas, dirías?

F: Mucho más entre los chicos. Porque hay algo que, realmente es algo de lo que no se habla nunca, y es que los chicos, en plan, no tenemos, no nos expresamos mucho las emociones. (Entrevista a Fernando, 15:3)

En todo caso, las personas entrevistadas identificaban el momento actual como un momento de cambio, de mayor apertura a la diversidad. Algunas personas asociaban los cambios con un mayor acceso a la información: la posibilidad de encontrar referentes con identificaciones y expresiones diversas abre las posibilidades identitarias. Se observaba un interés por la diversidad en las identificaciones y expresiones de género, en sus explicaciones de cómo exploran en páginas y redes sociales. En este aspecto, la comunicación digital y la construcción identitaria en redes sociales fue citada como un elemento importante para los cambios que señalan. Se señalaron como fuentes de información para el conocimiento de opciones no binarias, para la amplia-

ción de etiquetas sexuales y de género con las que es posible identificarse y para el conocimiento de personas que rompen con la normatividad de género en su forma de mostrarse en redes.

Pero ahora es mucho más fácil informarse, con las redes sociales, hay páginas incluso de Instagram muy elaboradas, si hay algún término que no... entiendes, que utilicen. O las diferencias, así, entre algunas cosas como sexo y género. Son cosas distintas, y son cosas que he aprendido un poco por mi cuenta. Un montón de orientaciones sexuales distintas, de que por ejemplo no hay solo dos géneros, hay personas no binarias e intersexuales que no están como nada visibilizados. Y es complicado, como aprender a distinguir esas etiquetas. (...) También he aprendido que no debe de haber tanta etiqueta. Por ejemplo, si yo tengo un novio, pues se lo presento a mis padres y ya está. No les digo, soy hetero. (Entrevista a Itziar, 14:7)

#### 4.4. La propia vivencia de las categorías de género

Cuando explicaban su vivencia desde su identificación con una categoría de género, las personas participantes desvinculaban ésta en su discurso de la expresión y de la sexualidad. Al percibir las categorías como multidimensionales y complejas, entendían que la identificación con una categoría no determina la forma de expresarse o de encarnar dicha categoría. Utilizaban frecuentemente los términos “feminidad” y “masculinidad”, haciendo ver que toman de estas posibilidades elementos diferentes, e incidiendo en que no se pliegan a la asociación hombre-masculino, mujer-femenina. En este sentido, y como un aspecto importante del trabajo identitario propio, el recurso a la agencia personal y a la capacidad de decisión era constante.

A veces llevo muchas sudaderas, abrigos que son como masculinas... A mi, las camisetas masculinas me encantan. Pero yo soy heterosexual y mujer. Es que no tiene nada que ver la vestimenta. Por ejemplo, yo soy un hombre, y puedo ser heterosexual perfectamente, y vestirme como mujer porque es un tipo de ropa que me gusta, a pesar que soy hombre y a pesar que suele estar mal para la sociedad. (Entrevista a Laura, 16:8)

A pesar de que la identificación de las y los participantes no es diferente del sexo asignado al nacer, no planteaban su experiencia desde estas categorías como uniforme, rígida, o estática.

Hay muchas cosas que me gustan que no son tan masculinas. O muchas cosas que suelen ser masculinas entre comillas que a mi no me llaman mucho la atención, que ni me van ni me vienen. (...) Por ejemplo, mi color favorito es el morado, para empezar. No sé. (Entrevista a John, 15:5)

Los discursos sobre este tema indicaban que las posibilidades de expresión desde las categorías se veían como cambiantes. En diferentes momentos se pueden combinar de forma creativa características propias de las masculinidades o feminidades, sin que esto comprometa ningún núcleo identitario (que se encontraría en la dimensión de la autoidentificación, y no en la expresión):

M: Es que a veces en algunas cosas puedo ser, no sé, es que depende del momento, puedo vestir como un chico, o yo qué sé, ponerme un vestido, que se lo puede poner un chico también. Es que no sé explicarlo. Porque no lo veo como esto tiene que ser de chica esto tiene que ser de chico. ¿Sabes? (...)



E: (...) Y ¿si tú te tienes que identificar? ¿Te identificas como chica, como chico, o como ninguna de las dos cosas?

M: Chica. Pero no el tipo de chica que quiere la sociedad, que quiere la gente. O sea, soy chica, pero no como la gente lo quiere, no como esos estereotipos. (Entrevista a Mihaela, 16:5)

No plegarse a las normas parecería ofrecer una sensación de libertad y “autenticidad”, que se mostraba con indiferencia ante el juicio de los demás. Se recurría así al concepto “personalidad”, para describir la sensación de libertad y la indiferencia ante la valoración que hagan otras personas.

P: No. Yo soy una persona que... desde chiquitito, yo he jugado a las barbies, al igual que he jugado a consolas, me he puesto camisetas de chica, he ido civilizadamente en un transporte público, he tenido pensamientos de mujer... De la defensa de la mujer, del carácter de mujer... Yo es que soy una persona que apoyo mucho el derecho de la mujer.

E: Y en algún momento tú... ¿Tú alguna vez has sentido que no encajabas en lo que se esperaba de ti por el hecho de ser un hombre?

P: Yo es que soy una persona muy libre, que tengo mis propios pensamientos, mi propia actitud, mi propia personalidad, y a mi lo que me digan de pareces una mujer o pareces un hombre me da igual. Me pueden decir que eres una mujer porque llevas una camiseta rosa, eres un hombre porque llevas una camiseta marrón, y me da igual. Yo sé lo que soy, tengo mi propia personalidad. (Entrevista a Pablo, 18:2)

En este sentido, en los discursos se describía la existencia de un “ideal” de masculinidad o feminidad, un prototipo que no han alcanzado, en el que no desean encajar. Algunas personas entrevistadas describían distintas consecuencias de sus comportamientos transgresores, incluyendo diversos elementos sancionadores como son el juicio externo, el insulto y el miedo al rechazo. A pesar de que la expresión de género se reconocía como un espacio de libertad, muchas personas relataban episodios de castigo social, en forma de insultos, de sentimiento de exclusión, por parte de personas de su familia o del grupo de iguales, como la que relataba John al no mostrarse delante de su padre y sus amigos como el prototipo de chico fuerte:

Por ejemplo, este verano, fui de vacaciones con mi padre, que ya te he dicho que es básicamente lo contrario a mi (...). Y pues muchos amigos suyos, que diré que encajan bien en lo que he dicho, de creerse muy machos, pues me ven a mí, que no soy tan así, quiero decir... hasta ahora he intentado disimularlo muchísimo, he intentado encajar más en eso, porque mi padre soltó unas cuantas frases que en el fondo me duele, pero que me esperaba. Porque... le conozco más o menos bien. Por ejemplo, eh... teníamos que tirar, no me acuerdo que era, ah sí, estábamos en un río, y llenaron una botella con algo, y teníamos que tirarla lo más lejos que pudiéramos, y el río pues iba a traerla otra vez. Y pues, tiraban todos muy lejos y tal, y pues la botella estaba medio abierta, pues yo la tiré, salió la tapa, salió casi toda el agua y no llegó tan lejos. Y mi padre, ah no no ay... dios santo, tengo un hijo maricón. Y cosas por el estilo. Y yo “jajaja...”. Que no me hacía ni puta gracia, pero... me tocaba reírme. (Entrevista a John, 15:6)

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis del discurso en torno a las identidades sexuales y de género de la población adolescente entrevistada, elegidos entre el grupo con una visión más flexible y menos estereotipada de las categorías mujer-hombre, ofrece conclusiones útiles para conocer las repercusiones que los cambios culturales están teniendo en una parte de la población adolescente actual. Sintetizando los resultados, este análisis muestra una visión alejada de la consideración de estas categorías como algo natural, evidente, uniforme e inmutable. Los discursos de las personas entrevistadas describen una concepción coherente con los planteamientos teóricos multifactoriales (Tate et al., 2020), puesto que ofrecen una visión de la identidad de género como un conjunto de factores independientes; nos hablan del cuerpo, de la asignación, de la identificación propia y de otras personas, de la expresión, de las expectativas sociales, etc. Entre estos factores, el que se considera clave para la pertenencia a una categoría es la autoidentificación, que se describe como una decisión personal que se toma a partir de un sentimiento difícil de describir. Cualquier elemento en el que la persona no puede decidir se rechaza como aspecto importante para la pertenencia a la categoría: los aspectos físicos, o la asignación de otras personas, no son la clave para la pertenencia. La autoidentificación, además, no tiene por qué ser coherente con la presentación social, o los roles asumidos.

En la línea de la investigación de Joel et al. (2014), el estudio confirma que algunas personas adolescentes con una identificación de género “normativa” (todas las personas entrevistadas se identifican con el sexo asignado al nacer) no describen una vivencia dicotómica, uniforme, estática y no problemática de la categoría de género en la que se enmarcan. Por el contrario, la descripción de sus experiencias como chicas/chicos resalta la complejidad, variación y mezcla de elementos propios de masculinidades y feminidades disponibles en su contexto, con referencias claras al malestar ante la rigidez de las categorías y el deseo de ruptura del discurso monogléxico. El análisis de estos discursos parece confirmar que, al menos en una parte de la población adolescente, la vivencia de su pertenencia a las categorías de género está lejos de la coherencia y sencillez que se presupone con frecuencia en los contextos educativos (Paechter, 2020; Paechter et al., 2021).

Existe además un eje central en los discursos analizados: el recurso a la libre elección para identificarse y expresarse. Se rechaza recurrentemente la idea de que hay elementos determinantes insuperables y estáticos en la construcción de la propia identidad de género. En esta línea, Cover (2019) propone que la decisión y el cambio son elementos centrales en los discursos emergentes de género, que se contraponen a la visión de “características innatas”. Entre los factores que pueden estar incidiendo en esta lógica discursiva, destaca: la importancia de la agencia y el empoderamiento, la posibilidad de “juego identitario” en el contexto de la comunicación digital y la cultura de la elección neoliberal. Otros autores también han destacado la conexión entre el recurso a la libre elección, la confianza en la responsabilidad individual y el tipo de subjetividad que se promueve en contextos neoliberales (Cook & Hasmath, 2014). Pomerantz et al. (2017) relacionan el aspecto de la elección con las narrativas postfeministas, en las que se pone el foco en el mérito individual y el esfuerzo. Asimismo, investigaciones recientes en nuestro país han identificado este planteamiento meritocrático de igualdad en una parte de la población adolescente actual (Ballesteros et al., 2019). En este sentido, observamos una combinación de sentido de agencia y empoderamiento (frases como “nadie te tiene que decir lo contrario”), con una confianza en la capacidad individual para superar los condicionantes marcada por las es-

casas referencias al peso de la normatividad. Existe una conciencia de algunos límites a la libre elección, como la presión de grupo, pero estos límites se identifican más claramente en los demás que en las decisiones propias.

Surgen dos cuestiones contradictorias, que será importante tener en consideración al diseñar intervenciones educativas: el discurso de la construcción identitaria como un proceso de toma de decisiones individuales libres amplía las posibilidades de las personas adolescentes actuales, dotándoles de agencia; no obstante, puede implicar una menor conciencia sobre los condicionantes estructurales y los mecanismos inconscientes que ponen límites a estas posibilidades, operando de esta forma en el sentido contrario.

En esta línea, en los discursos analizados se observa cómo la ampliación de referentes, gracias a las nuevas formas de comunicación digital, promueve una visión positiva de la diversidad (Bragg et al., 2018; Paechter et al., 2021; Vijlbrief et al., 2019), pero al mismo tiempo refuerza el discurso de la excepción: puesto que una persona lo ha hecho, cualquiera puede hacerlo. En este tipo de narraciones, se defiende que todo es posible con esfuerzo. Supone un importante reto educativo el aprovechamiento de esta apertura, al mismo tiempo que se propone una perspectiva crítica ante la confianza absoluta en la libertad de elección, que impide identificar estructuras de opresión.

Como hemos señalado, los discursos analizados indican que los límites a los comportamientos se ponen, fundamentalmente, en las reacciones de agentes externos. Las personas entrevistadas describen castigos sociales ante las decisiones que toman en su identificación o expresión, cuando estas decisiones rompen el comportamiento esperado en un contexto. Identifican por lo tanto el miedo al rechazo como el principal motivo de conformidad, y reconocen críticas e insultos ante determinados comportamientos: muestras de afecto o contacto físico entre los chicos, iniciativa sexual en las chicas, por ejemplo. La importancia de la presión de grupo entre chicos para el cumplimiento de los requisitos de masculinidad hegemónica ha sido ampliamente investigada (por ejemplo, Bussey, 2011; Renold, 2009; Ringrose et al., 2021) y supone un reto educativo a tener en cuenta. En el diseño de acciones educativas, será necesario ofrecer por tanto referentes de masculinidades alternativas, con formas diferentes y atractivas de encarnar la categoría “chico” en la adolescencia, para ampliar el repertorio de comportamientos valorados y prestigiosos entre este grupo. En este sentido, el grupo de adolescentes entrevistados, elegidos entre aquellos con una valoración social alta en su grupo clase, pueden considerarse, respecto a algunas cuestiones, referentes valiosos.

Confirmando lo propuesto por Paechter (2012, 2019), el grupo entrevistado describen la masculinidad y feminidad hegemónicas como algo no real: el típico chico o la típica chica es un prototipo, una idea abstracta, que no se corresponde con hombres y mujeres concretos. No manifiestan deseo de acercarse a los prototipos normativos y describen sus producciones de género como una mezcla original de opciones expresivas propias de masculinidades y feminidades que conocen de su entorno y a través de redes sociales. Se puede resaltar su interés por la diversidad y apertura a manifestaciones no hegemónicas, y su consideración del machismo o la homofobia como algo que se está superando. En definitiva, sus discursos destacan por la resistencia frente a la rigidez y estatismo del discurso monoglósico y la rebeldía contra lo que enuncian como estereotipado y rígido, en una negociación compleja entre el deseo de aceptación social y la bús-

queda de formas más flexibles de ser chica/chico. Destaca la coincidencia de estos patrones discursivos con los descritos por Bragg et al. (2018) en su estudio cualitativo, realizado en distintos lugares de Inglaterra.

En conclusión, el presente trabajo supone un acercamiento a algunas de las estructuras compartidas de discursos flexibles en torno a la identidad de género, expresados por adolescentes populares y visibles en su contexto educativo. Investigaciones futuras podrían acercarse a otros perfiles discursivos, puesto que los estudios recientes indican una polarización de las posiciones en la población joven española (Ballesteros et al., 2018; Ballesteros et al., 2019; Rodríguez et al., 2021), con un deslizamiento en algunos grupos mayoritariamente formados por chicos hacia discursos marcadamente estereotipados y tradicionales. Serán necesarios estudios centrados en los contextos educativos con metodología cualitativa, que permitan conocer en profundidad qué está ocurriendo en dichos contextos, las estructuras compartidas de los discursos rígidos y las dinámicas se están produciendo entre el alumnado que encarna distintas culturas de género.

## REFERENCIAS

- Anderson, E. (2013). Adolescent masculinity in an age of decreased homophobia. *Thymos: Journal of Boyhood Studies*, 7(1), 79-93. DOI:10.3149/thy.0701.79
- Anderson, E., y McCormack, M. (2018). Inclusive masculinity theory: Overview, reflection and refinement. *Journal of Gender Studies*, 27(5), 547-561. DOI:10.1080/09589236.2016.1245605
- Ballesteros, J. C., Sanmartín, A., y Tudela, P. (2018). *Barómetro Juventud y Género 2017*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. DOI:10.5281/zenodo.3531923
- Ballesteros, J. C., Rubio, A., Sanmartín, A., y Tudela, P. (2019). *Barómetro juventud y género 2019: Identidades y representaciones en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <https://bit.ly/3jiboGO>
- Bernardos, A. (2018). Rigidez-Flexibilidad de las Categorías Identitarias Mujer/Hombre en la Adolescencia. *IV Jornadas de Investigación y PHday en Educación: Retos y Oportunidades de la Investigación Educativa*, 14-24. Universidad Complutense, Facultad de Educación. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60156/>
- Bernardos, A., Martínez-Martín, I., y Solbes, I. (2020). Vínculos y comunidad; introducción de la ética del cuidado en educación a través de estructuras participativas. *Diversidade E Educação*, 8, 195-212. DOI:10.14295/de.v8iEspeciam.9707
- Bernardos, A., Martínez-Martín, I., y Solbes-Canales, I. (2021). 'It depends entirely on the person': freedom and inequality in Spanish youth gender discourses. *Sex Education*, 1-13. DOI: 10.1080/14681811.2021.1984223
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., y Liben, L. S. (2009). *Gender development*. Psychology Press. DOI: 10.4324/9780203889756
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., y Jackson, C. (2018). "More than boy, girl, male, female": Exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420-434. DOI:10.1080/14681811.2018.1439373

- Bussey, K. (2011). Gender identity development. En S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 603-628). Springer. DOI:10.1007/978-1-4419-7988-9
- Connell, R. W., y Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. DOI:10.1177/0891243205278639
- Cook, J., y Hasmath, R. (2014). The discursive construction and performance of gendered identity on social media. *Current Sociology*, 62(7), 975-993. DOI:10.1177/0011392114550008
- Cover, R. I. (2018). *Emergent Identities: New Sexualities, Genders and Relationships in a Digital Era*. London: Routledge. <https://bit.ly/3jicwte>
- Edwards-Leeper, L., Leibowitz, S., y Sangganjanavanich, V. F. (2016). Affirmative practice with transgender and gender nonconforming youth: Expanding the model. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(2), 165-172. DOI:10.1037/sgd0000167
- Endendijk, J., Groeneveld, M., y Mesman, J. (2018). The Gendered Family Process Model: An Integrative Framework of Gender in the Family. *Archives of Sexual Behavior*, 47(4), 877-904. DOI:10.1007/s10508-018-1185-8
- Francis, B. (2012). Gender monoglossia, gender heteroglossia: The potential of Bakhtin's work for reconceptualising gender. *Journal of Gender Studies*, 21(1), 1-15. DOI:10.1080/09589236.2012.639174
- Francis, B., Skelton, C., y Read, B. (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36(2), 317-340. DOI:10.1080/0141192090291926
- Francis, B., y Paechter, C. (2015). The problem of gender categorisation: Addressing dilemmas past and present in gender and education research. *Gender and Education*, 27(7), 776-790. DOI: 10.1080/09540253.2015.1092503
- Frohard-Dourlent, H., Dobson, S., Clark, B. A., Doull, M., y Saewyc, E. M. (2017). "I would have preferred more options": Accounting for non-binary youth in health research. *Nursing Inquiry*, 24(1). DOI:10.1111/nin.12150
- Goldberg, S. (2017). "We Are in the Midst of a Gender Revolution". *National Geographic Special Issue Gender Revolution*, 3-4. <https://on.natgeo.com/2VtNL5v>
- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., y van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *The American Psychologist*, 74(2), 171-193. DOI:10.1037/amp0000307
- Joel, D., Tarrasch, R., Berman, Z., Mukamel, M., y Ziv, E. (2014). Queering gender: Studying gender identity in 'normative' individuals. *Psychology & Sexuality*, 5(4), 291-321. DOI:10.1080/19419899.2013.830640
- Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J., Hillier, L., y Mitchell, A. (2016). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2), 156-171. DOI:10.1080/14681811.2015.1080678
- Martín-Babarro, J., Martínez-Arias, M. R., y Díaz-Aguado, M. J. (2008). Programa Iesocio para la prevención del acoso escolar. *Psicología Educativa*, 14(2): 129-146. <https://bit.ly/3rSY1Qw>
- Martín, V. R., García, E. M., y Calvo, S. M. (2020). Desigualdades y violencias de género en jóvenes y adolescentes: ¿soplan vientos de avance? *Prisma Social*, 31, 368-387. <https://bit.ly/3tFzLEt>

- Martínez-Marín, M. D., y Martínez, C. (2019). Negative and Positive Attributes of Gender Stereotypes and Gender Self-Attributions: A Study with Spanish Adolescents. *Child Indicators Research*, 12(3). DOI:1043-1063. 10.1007/s12187-018-9569-9
- Martínez Martín, I., y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 6(2). DOI:10.15366/riejs2017.6.2.005
- Missé, M. (2020). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Editorial Egales. <https://bit.ly/3AobUcP>
- Mosteiro García, M. J., y Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los Estereotipos de Género en alumnado de Formación Profesional: Diferencias según sexo, edad y grado. *Revista De Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <https://bit.ly/3ruO786>
- Paechter, C. (2012). Bodies, identities and performances: Reconfiguring the language of gender and schooling. *Gender and Education*, 24(2), 229-241. DOI:10.1080/09540253.2011.606210
- Paechter, C. (2019). Where are the feminine boys? interrogating the positions of feminised masculinities in research on gender and childhood. *Journal of Gender Studies*, 0(0), 1-12. DOI:10.1080/09589236.2019.1597339
- Paechter, C. (2020). Implications for gender and education research arising out of changing ideas about gender. *Gender and Education*, 1-15. DOI:10.1080/09540253.2020.1798361
- Paechter, C., y Clark, S. (2016). Being 'nice' or being 'normal': Girls resisting discourses of 'coolness'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 457-471. DOI:10.1080/01596306.2015.1061979
- Paechter, C., Toft, A., y Carlile, A. (2021). Non-binary young people and schools: pedagogical insights from a small-scale interview study. *Pedagogy, Culture & Society*, 29. DOI:1-19. 10.1080/14681366.2021.1912160
- Pérez-Díaz, M. T., Simón, P., Clavería, S., García-Albacete, G., López-Ortega, A., y Torre, M. (2020). *Informe Juventud en España 2020*. INJUVE. <https://bit.ly/3nTyhTj>
- Pomerantz, S., Raby, R., y Harris, A. (2017). *Smart Girls: Success, School, and the Myth of Post-Feminism*. University of California Press. <https://bit.ly/3fxjLX5>
- Renold, E. (2009). Tomboys and 'female masculinity': (dis)embodying hegemonic masculinity, queering gender identities and relations. In W. Martino, M. D. Kehler & M. B. Weaver-Hightower (Eds.), *The problem with boys' education: Beyond the backlash* (pp. 224-241). Routledge. <https://bit.ly/3xww2Yo>
- Renold, E. (2013). *Boys and girls speak out: A qualitative study of children's gender and sexual cultures (age 10-12)*. School of Social Sciences, Cardiff University. <https://bit.ly/3xnYhIn>
- Ringrose, J., Regehr, K., y Whitehead, S. (2021). 'Wanna Trade?': Cisheteronormative Homosocial Masculinity and the Normalization of Abuse in Youth Digital Sexual Image Exchange. *Journal of Gender Studies*. DOI: 10.1080/09589236.2021.1947206
- Rodríguez, E., y Ballesteros, J. C. (2019). *Informe Jóvenes y Género "La (in)consciencia de equidad de la población joven en España"*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI:10.5281/zenodo.3626884
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., y Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.5205628

- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿nos atrevemos a hacer otra educación?* Catarata. <https://bit.ly/3ipMm8J>
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., y Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11(609). DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00609
- St. Pierre, E. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515. <https://bit.ly/3Id7g4Y>
- Tate, C. C., Ben Hagai, E., y Crosby, F. J. (2020). *Undoing the gender binary*. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3AcsUSZ>
- Thomson, R., Bragg, S., y Jane Kehily, M. (2018). The work of gender for children: Now you see it, now you don't. En R. Thomson, L. Berriman & S. Bragg (Eds.), *Researching everyday childhoods: Time, technology and documentation in a digital age* (1st ed., pp. 95-116). Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781350011779
- Vijlbrief, A., Saharso, S., y Ghorashi, H. (2019). Transcending the gender binary: Gender non-binary young adults in Amsterdam. *Journal of LGBT Youth*, 17, 1-18. DOI:10.1080/19361653.2019.1660295

## INVESTIGACIONES

# Aciertos y desafíos de una escuela eficaz. Un estudio de caso microsociológico e interaccional

*Successes and challenges of an effective school.  
A microsociological and interactional case study*

Giovanna Valenti Nigrini\* y José María Duarte Cruz\*\*

Recibido: 28 de mayo de 2021 Aceptado: 14 de marzo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Valentini Nigrini, G. y Duarte Cruz, J. M. (2022). Aciertos y desafíos de una escuela eficaz. Un estudio de caso microsociológico e interaccional. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 96-116. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.12796>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.12796>

## RESUMEN

Este artículo indaga cómo la gestión institucional, el involucramiento docente y familiar se amalgaman para el logro escolar sostenido. Se desarrolló en una escuela primaria ubicada en una comunidad marginada en Las Choapas, Veracruz. Los estudiantes obtuvieron puntajes superiores a la media nacional en las pruebas ENLACE 2012, PLANEA 2015 y 2016. Mediante un estudio de caso cualitativo se recabó información con docentes, directivos y familias. Luego del análisis de las interacciones entre los actores educativos, encontramos que la gestión institucional está basada en un liderazgo distribuido, consolidado, con eficiencia técnico-pedagógica; los docentes son experimentados, autónomos, creativos, con arraigo en la comunidad. Las familias se involucran activamente en la escuela, la que perciben como un espacio de interés público y de responsabilidad común. Concluimos que es un centro educativo eficaz y resiliente, los actores asumen con compromiso la tarea de ofrecer una educación de calidad, pese a sus condiciones adversas.

**Palabras clave:** eficacia escolar; liderazgo; marginación; resiliencia

## ABSTRACT

This article investigates how institutional management, teacher and family involvement come together for sustained school achievement. It took place in an elementary school located in a marginalized community in Las Choapas, Veracruz. The students obtained scores higher than the national average in the ENLACE 2012, PLANEA 2015 and 2016 tests. Through a qualitative case study, information was collected with teachers, administrators and families. After analyzing the interactions between educational actors, we found that institutional management is based on a distributed, consolidated leadership, with technical-pedagogical efficiency; the teachers are experienced, autonomous, creative, rooted in the community. Families are actively involved in the school, which they perceive as a space of public interest and common responsibility. We conclude that it is an effective and resilient educational center, the actors assume with commitment the task of offering quality education, despite its adverse conditions.

**Keywords:** school effectiveness; leadership; marginalization; resilience

**Financiación:** Esta investigación fue financiada por el Fondo de Investigación Básica SEP-CONACyT de México.



\*Giovanna Valenti Nigrini [0000-0002-1505-3303](https://orcid.org/0000-0002-1505-3303)  
Universidad Autónoma Metropolitana/FLACSO 1 (México)  
[gvalenti@flacso.edu.mx](mailto:gvalenti@flacso.edu.mx)

\*\*José María Duarte Cruz [0000-0002-0235-1838](https://orcid.org/0000-0002-0235-1838)  
Cátedra CONACyT-Universidad Autónoma Metropolitana 2 (México)  
[jmduarte@conacyt.mx](mailto:jmduarte@conacyt.mx)



## 1. INTRODUCCIÓN

Los primeros trabajos sobre escuelas eficaces surgen en los años setenta, principalmente en países anglosajones (Báez, 1994). El concepto fue introducido por Edmonds (1979), cuando describía a aquellos centros educativos en los que la proporción de estudiantes de bajo nivel socioeconómico demostraban competencias básicas idénticas a la proporción de aquellos de clase media.

Durante los ochenta y noventa el movimiento de eficacia escolar cobra relevancia en Iberoamérica (Murillo, 2008; Murillo & Krichesky, 2015); se realizan investigaciones que focalizan la mirada hacia centros educativos que “promueven de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de sus familias” (Murillo, 2005, en Hernández et al., 2014, p. 104).

Investigadores más recientes han complejizado las metodologías y abordajes para estudiar a las escuelas eficaces (Bellei et al., 2014; Carvallo, 2006; Murillo, 2008; Sammons & Bakkum, 2011; Fernández, 2003); algunos han identificado tres vertientes que tratan de explicarlas y comprenderlas: 1) aquellas enfocadas en los efectos de las escuelas, que buscan cuantificar el efecto del desempeño de los estudiantes, principalmente bajo la definición de eficacia relativa, mediante análisis multiniveles tradicionales y sofisticados; 2) los estudios sobre las escuelas eficaces, que utilizan generalmente estudios de tipo prototípicos, mediante análisis de casos, combinando métodos cualitativos y cuantitativos con la intención de indagar en los procesos que hacen que estas escuelas funcionen eficazmente; 3) las investigaciones para la mejora de las escuelas, orientadas principalmente en el acompañamiento y el estudio de los factores que hacen que estas puedan pasar a ser efectivas; para ello se emplean modelos que van más allá de cuantificar el efecto de las escuelas y buscan establecer características sobre la efectividad que puedan ser transferidas a otras instituciones educativas.

Enfoques teóricos que abordan la influencia que ejercen las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes en los resultados y el aprovechamiento escolar destacan que esta influencia puede ser “atenuada” y hasta “revertida” por el trabajo que hacen las escuelas y las familias (Bellei et al., 2014; Murillo, 2003; Teddlie & Reynolds, 2000). En este sentido, Acevedo et al., (2017) advierten que existen factores o elementos que pueden hacer esto posible, señalan que la gestión institucional y el liderazgo del directivo, el involucramiento docente y el involucramiento familiar, aunados a ciertas condiciones en que se desarrolla el proceso educativo, pueden marcar la diferencia y hasta equiparar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

De igual forma se ha documentado que las escuelas tienen cierto margen de acción respecto al origen social, especialmente en contextos de pobreza y desventajas socioculturales (Blanco, 2008; Valenti, 2007; Vargas & Valadez, 2016). Por ello, persiste la necesidad de identificar claves y aprendizajes que abonen a la comprensión de la escuela como unidad compleja y multidimensional de análisis, así como contribuir con evidencias para una mejor toma de decisiones en materia educativa.

Un criterio común para el análisis de la eficacia educativa es estudiar la realidad; según Bellei et al., (2004), es necesario enfocarse en los centros educativos y sus actores como principales agentes,

capaces de trascender los condicionamientos estructurales y determinantes socioeconómicos que limitan el logro académico y el desempeño social, económico y cultural (Bellei et al., 2014). Esto se traduce no sólo en el desempeño académico estudiantil, sino en la formación de ciudadanía, de capital social y humano dentro de las escuelas, en el clima de convivencia, así como en las relaciones interpersonales presentes en la comunidad educativa.

## 2. METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación<sup>1</sup> fue develar cómo la gestión institucional y el liderazgo y el involucramiento docente y familiar en escuelas primarias públicas afectan positivamente de manera directa e indirecta en la eficacia escolar. Se desarrolló mediante un diseño mixto secuencial CUAN-CUAL (Creswell & Plano-Clark, 2011). La primera etapa fue cuantitativa, se realizó por medio de un análisis longitudinal de las bases de datos de las pruebas ENLACE 2012; PLANEA 2015 y 2016<sup>2</sup>. Se realizaron procedimientos estadísticos que dieron cuenta de nueve escuelas que reflejaban altos índices de eficacia educativa; de igual forma se identificaron otras cinco que servirían como control, ya que éstas presentaban índices bajos de eficacia<sup>3</sup>. Las catorce escuelas seleccionadas estaban ubicadas en áreas de alta marginación social en ocho estados de la república mexicana, distribuidas en el norte, centro y sureste del país.

La segunda etapa del estudio fue cualitativa, se desarrolló mediante estudios de casos<sup>4</sup>, en ellos se recopiló información a través de entrevistas semiestructuradas con docentes, directivos, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y jefes de sector educativo; se realizaron grupos focales con padres y madres de familia, así como conversaciones informales y narrativas de diarios de campo producto de observaciones participativas en cada escuela.

Este artículo devela algunos hallazgos encontrados en una de las escuelas de alta eficacia educativa participante en el proyecto, la escuela primaria Achoapán<sup>5</sup>. En este centro educativo se recabaron 18 entrevistas con personal docente, directivos y administrativos escolares; y cuatro grupos focales con padres/madres de familia. El análisis discursivo se realizó mediante el diseño de unidades hermenéuticas utilizando el software Atlas-ti. Se elaboraron mapas a partir de categorías *a priori* asociadas a los tres factores que sustentan la propuesta de investigación (gestión institucional y liderazgo, involucramiento docente, e involucramiento familiar), y de las que a su vez se desprenden subcategorías emergentes.

1 Titulada: Análisis de alternativas de gestión escolar para superar los efectos de la desigualdad social en el logro educativo.

2 Estas pruebas buscan conocer la calidad y el grado en que los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación. Han sido aplicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en todas las escuelas de educación básica del país y evalúan conocimientos y habilidades en español, matemáticas y ciencias.

3 Para la selección de las escuelas se establecieron criterios generales como la consideración de los resultados equivalentes al promedio nacional más una desviación estándar de manera sostenida en las tres aplicaciones, elegir escuelas que estuvieran arriba de la media nacional en los mismos tres años y que estuvieran ubicadas en áreas de alta marginación social.

4 Se realizó un pilotaje en dos escuelas primarias ubicadas en la capital del país, se validaron los instrumentos cualitativos, la metodología para la recolección de información y el análisis posterior de las mismas.

5 Se tomó la decisión de utilizar el pseudónimo Achoapán para respetar el anonimato de la escuela.

Para explorar estos tres factores desde un enfoque cualitativo recurrimos al marco analítico de Blanco (2009), quien propone abordar la organización escolar en tres niveles: 1) nivel macro: comunidad, entorno, políticas y programas; 2) nivel meso: acuerdos y negociaciones a nivel escolar y de aula; 3) nivel micro: objetivos, valores, motivaciones, expectativas que se dan en intercambios cara a cara entre los agentes escolares.

Se focalizó la mirada analítica en los niveles meso y micro; en el primero se identificaron las prácticas relacionadas con los acuerdos, negociaciones y conflictos que tienen lugar en el espacio escolar y referidas específicamente al rol directivo, docente y de los padres/madres de familia. En el nivel micro partimos del concepto rituales de interacción desarrollado por (Collins, 2009:64), quien los llama “patrones de conducta repetitivos que constriñen al individuo generando en él un compromiso emocional hacia los símbolos que implican”. Como herramienta analítica este concepto permitió explorar cómo se construyeron las actitudes, valores, expectativas, objetivos comunes, la generación de sentimientos de identificación, membresía y compromiso con el grupo. Desde este posicionamiento, los elementos que están presentes en las interacciones de los agentes escolares son los insumos sobre los que se configuran las prácticas escolares efectivas y la base para construir acuerdos y negociaciones que se expresan en prácticas identificables en el nivel meso.

En resumen, este estudio de caso reconoce que la escuela es productora y reproductora de sus propias dinámicas y procesos; además, que existen factores que impactan positivamente de manera directa e indirecta en el aprovechamiento académico de los estudiantes. El énfasis cualitativo, microsociológico e interaccional que se propone, contiene gran potencial para el develamiento de elementos que posiblemente confluyen en la eficacia de esta escuela.

### 3. ESTUDIO DE CASO

Las Choapas<sup>6</sup> tiene 83,742 habitantes (INEGI, 2015, en SEFIPLAN, 2016); está localizado en la región Olmeca, en el sur del estado de Veracruz; tiene una superficie de 3509.56 km<sup>2</sup> y mantiene límites con municipios en los estados de Oaxaca, Tabasco y Chiapas (SEFIPLAN, 2016).

Históricamente esta región se ha caracterizado por la explotación de hidrocarburos y recientemente ha experimentado un auge económico por el descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros y zonas arqueológicas. En la zona urbana de Las Choapas hay 42 escuelas primarias, en las que cursan educación aproximadamente 25,980 estudiantes. Cuenta con cuatro escuelas secundarias, seis instituciones ofrecen educación media superior y tres imparten educación universitaria.

Según datos del CONEVAL 2010, este municipio presenta un grado de marginación alto, con un índice de 36.0 y el 77.0% de población en situación de pobreza (CONAPO, 2010 en SEFIPLAN, 2016). Son comunes los casos de adicción, venta de narcóticos y robos a domicilios. Es una zona de tránsito, generalmente de migrantes centroamericanos que llegan en el tren denominado “La Bestia” que atraviesa el poblado, dirigiéndose al norte del país (del Palacio, 2015).

---

<sup>6</sup> Las Choapas debe su nombre al hundimiento del buque petrolero llamado “Choapas”, que naufragó en la región marítima durante la segunda guerra mundial en 1942.

En 2010 el estado de Veracruz se convirtió en una de las entidades más peligrosas del país, donde predominó el crimen organizado y la delincuencia (del Palacio, 2015). La violencia vinculada al narcotráfico que inicialmente se concentraba en municipios del norte del estado, avanzó hacia el resto de la entidad, impactando a regiones del centro y sur de Veracruz, hasta llegar a Las Choapas. De 2014 hasta 2017 la comunidad tuvo una alta tasa de homicidios, lo que provocó mayor inseguridad (Martínez & Carrasco, 2011 en del Palacio, 2015).

### 3.1. Contexto de la escuela primaria Achoapán

Este centro educativo pertenece a la zona de supervisión escolar N° 120, está ubicada en la colonia Tancochapa, en la periferia de Las Choapas. Este lugar es considerado de alta marginación social, se caracteriza por la presencia de familias con altas necesidades socioeconómicas, se suscitan distintos tipos de violencia y, en general, se percibe un clima de inseguridad (del Palacio, 2015).

La escuela primaria Achoapán mantiene una organización completa. En el ciclo escolar 2018-2019 tenía una matrícula de 135 estudiantes, seis docentes, un director y una persona de intendencia; sus grupos oscilan entre 20 y 25 estudiantes por grado escolar. Funciona en el turno matutino y comparte instalaciones con otro centro educativo del turno vespertino. Cuenta con seis aulas escolares, un espacio para la dirección, un salón destinado para la biblioteca<sup>7</sup>, dos baños para estudiantes, una cancha para deportes<sup>8</sup> y un terreno que se utiliza como campo de juego y áreas verdes.

Las aulas escolares no cuentan con ventilación e iluminación adecuada, lo que dificulta la dinámica educativa. Algunos estudiantes reciben clases sentados en sillas de plástico, botes de pintura vacíos, pequeñas bancas de madera, sillas en malas condiciones, algunas reparadas por las familias. Los materiales didácticos son escasos, no cuentan con equipos tecnológicos, ni una infraestructura adecuada que proteja los pocos recursos con los que cuentan, ya que han sido víctimas del robo de equipos e insumos.

## 4. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS

En este apartado se describen las interacciones que tienen lugar, desde la perspectiva de los actores entrevistados (docentes, directivo, autoridades administrativas, padres y madres de familia), con énfasis en el desempeño de la gestión institucional y liderazgo, el compromiso y las prácticas que los docentes consideran relevantes en el desempeño de su actividad pedagógica y la participación e involucramiento familiar en la dinámica educativa y escolar.

7 Cuentan con el espacio para la biblioteca, no se encuentra equipada ya que en 2014 fue quemada por grupos delictivos.

8 En la segunda visita realizada (junio de 2019), el equipo investigador observó cambios notorios en la infraestructura de la escuela, se pintó por dentro, fuera y en todas las bardas, se construyó el techo de la cancha de juegos, se reacondicionó el domo, dos aulas cuentan con aire acondicionado, se repararon bancas, cambiaron las ventanas y hay mayor iluminación en los salones (Diario de campo).

#### 4.1. Gestión institucional en la escuela

Es muy agradable [el director de la escuela], nunca tiene mal humor. Siempre que vamos con él: Director necesitamos esto, pues si lo hay, ¡ahí está!, si no, pues a trabajar para obtenerlo, pero siempre ha trabajado con nosotros, ha sido muy buen director. (Madre de familia)

Los estudios en escuelas eficaces han revelado que la gestión institucional debe estar al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es, de acuerdo con Bellei et al., (2004), y Elmore, (2010), el norte que da sentido y orienta el trabajo administrativo y pedagógico en una escuela. Asimismo, se ha demostrado que, lejos de poder prescribir un tipo de receta universal válida para todas las personas encargadas de la dirección escolar, es muy importante considerar el contexto donde se desarrolla el liderazgo directivo (Watkins, 1989). Es por ello que las tendencias en las últimas décadas se enfocan en los roles de la persona que asume la dirección para mejorar la labor del profesorado y asegurar buenos aprendizajes en los estudiantes, y no tanto en las características personales de quien dirige (Murillo, 2006).

Según Acevedo et al., (2017), algunos elementos que convierten a la gestión institucional en un componente relevante para la mejora de la eficacia escolar son: la buena organización administrativa del centro; las visiones compartidas del proceso de enseñanza-aprendizaje; el monitoreo, la evaluación y retroalimentación del directivo en las actividades pedagógicas; la promoción del trabajo colegiado; el trato cercano con autoridades educativas; el reconocimiento del buen desempeño de sus docentes y colaboradores; el desarrollo de espacios frecuentes para la reunión, el consenso y la comunicación asertiva, el diseño y ejecución de proyectos educativos compartidos, entre otros.

Algunos factores identificados en la literatura sobre eficacia escolar que caracterizan la gestión institucional de la escuela primaria Achoapán son: a) el conocimiento, arraigo y experiencia al servicio de la escuela y comunidad; b) el acompañamiento pedagógico y trabajo en equipos; y c) el liderazgo de carácter distribuido que genera confianza y compromiso por la mejora de la escuela. En el análisis se profundizará en estos elementos y se expondrá cómo esta escuela promueve la comunicación, el trabajo colaborativo y la creatividad como elementos distintivos para afrontar las carencias y transformarlas en oportunidades para promover el logro educativo.

##### *a. Arraigo, conocimiento y experiencia al servicio de la escuela y comunidad educativa*

La dirección de esta escuela la encabeza un profesor con dedicación exclusiva al cargo en el turno matutino y con funciones de asesor técnico pedagógico (ATP) del supervisor de zona en horario vespertino. El director tiene 34 años de servicio profesional. Sus primeros años fueron como docente frente a grupo en comunidades rurales de Veracruz, posteriormente se trasladó a esta escuela en la que se desempeñó por 19 años en el rol de docente, y ahí mismo se le otorgó la plaza de director, la que ha ocupado por 10 años.

En las entrevistas realizadas se pudo identificar que se trata de un docente con amplio conocimiento de sus funciones y de las normativas establecidas en la SEP en materia pedagógica y administrativa; también conoce las problemáticas que enfrentan los profesores y la comunidad en general. Los docentes señalaron que tienen la posibilidad de aclarar dudas con

él, dialogar sobre las problemáticas personales y las de sus estudiantes; hay confianza para reflexionar sobre las planeaciones; los motiva constantemente, se involucra y ofrece apoyo en todas las actividades y proyectos que emprenden.

El director es muy comprometido en su trabajo, realiza gestiones para beneficio de los alumnos, está muy comprometido tanto con padres de familia, y pues con todas las necesidades que hay entre los niños. Es un maestro que se compromete en su trabajo. Responsable, su tiempo lo aprovecha y fuera de su horario también hay una responsabilidad que llevan a cabo. (Director de Programas Educativos en el municipio de Las Choapas)

El compromiso del director se manifiesta en conocer y atender los problemas de la escuela y de la comunidad. En sus relatos narra que la mayoría de las familias presentan dificultades económicas, lo que se refleja en problemas de desnutrición, desintegración familiar, asistencia irregular y en ocasiones, deserción escolar. Ante estas situaciones señaló que, “aunque son problemáticas constantes, siempre buscan como colectivo los mecanismos para salir adelante”, no esperan que otras personas vengan a resolver sus problemas, por lo tanto, su perspectiva no es asistencial, más bien consiste en “trabajar para obtener lo que necesitan”.

El hecho de haber trabajado durante tantos años en este centro educativo le proporciona al director mucha satisfacción, el tiempo le ha permitido conocer a las familias; sabe cómo viven, quiénes son los estudiantes que han sobresalido en años anteriores y ahora son profesionales, los que no estudiaron, quienes trabajan y tienen familias, así como aquellas personas que se dedican a cometer actos ilícitos. Tuvo la oportunidad de ser docente de muchos de los padres y madres que actualmente tienen a sus hijos e hijas en la escuela. Algunas madres comentaron que el director “es una autoridad en la colonia, siempre les ha apoyado y orientado”.

Yo llevo muchos años en esta escuela, conozco a los padres, hijos y nietos, varias generaciones; conozco a los buenos y a los que no lo son. He tenido muchas satisfacciones, el trabajar tantos años aquí y recordar que fui maestro de muchos de los padres de familia que tenemos hoy es una ventaja porque me conocen, me ubican y siento que me tratan con respeto. (Director)

El arraigo en la institución es un elemento característico que ubica la literatura como importante para el mantenimiento de la eficacia en un centro educativo (Acevedo et al., 2017; Bellei et al., 2004; Bolívar, 2010; Elmore, 2010; Ezpeleta, 1992; Murillo, 2008). Para Bolívar (2010), el papel transformador de un directivo consiste en promover la construcción de una visión escolar colectiva con objetivos prácticos; estimular y desarrollar un clima colegiado; contribuir al desarrollo pedagógico de los docentes; incrementar la capacidad para resolver los conflictos; suscitar espacios para la creación de culturas de colaboración; la promoción de altas expectativas y niveles de consecución; ofrecer apoyo psicológico, emocional y material al personal; entre otras dimensiones.

Para que todo ello suceda es fundamental la disposición y compromiso de los actores educativos, la madurez, experiencia y conocimientos del directivo son elementos esenciales para encarar con responsabilidad las tareas que necesita la escuela (Páez & Tinajero, 2020). En este caso, el director es una persona que busca consistentemente la transformación de su centro de trabajo, da seguimiento a las actividades e inquietudes, además, procura conocer qué su-

cede dentro y fuera de la escuela y colabora consistentemente en la resolución de problemáticas que acontecen en la escuela y comunidad.

### *b. Acompañamiento pedagógico y trabajo en equipo*

Dos características que distinguen a la gestión institucional eficaz según Acevedo et al., (2017); Bellei et al., (2004); Bolívar, (2010) y Murillo, (2008), son el acompañamiento pedagógico que ofrecen los directivos a sus colaboradores docentes y la promoción desde la administración educativa del trabajo colaborativo y en equipos. El director y los docentes de esta escuela resaltan la importancia que tienen las estrategias pedagógicas y los materiales que ayudan a mejorar el aprovechamiento escolar y superar el rezago. El director revisa las planeaciones, está atento del cumplimiento de la ruta de mejora, se preocupa consistentemente que haya coherencia entre ésta y las estrategias didácticas para la promoción del aprendizaje; visita con frecuencia los salones, pregunta a los profesores qué actividades han trabajado y si funcionaron las herramientas y metodologías empleadas.

Les informamos a los maestros qué es lo que tienen que entregar. Vemos que los maestros cumplan con su responsabilidad. Pasamos todos los días a visitar a los maestros y platicamos cómo están trabajando, cómo avanzan los alumnos, qué apoyo tienen por parte de los padres. (Director)

Un aspecto de interés es que el director señaló que su asistencia diaria a las aulas no se debe a una intención de intimidar o imponer su autoridad, sino de “acompañar y apoyar en todo momento”. Este acercamiento le da la posibilidad de conocer de primera mano cómo trabajan, lo que refuerza la confianza en el equipo.

Durante el trabajo de campo se participó en una junta de Consejo Técnico Escolar<sup>9</sup> (CTE) en la que se presentaron avances y resultados de la ruta de mejora. Los docentes en plenaria comentaron las limitaciones académicas, los avances y logros obtenidos. El director ofreció momentos para que se expresaran ideas para solventar los problemas. Una maestra presentó un cartel con los avances en la ruta e incluía las áreas que no se lograron atender. Se promovieron reflexiones sobre las estrategias que se habían utilizado; algunos docentes comentaron que habían implementado actividades creativas como el libro viajero en matemáticas, el intercambio de libros de cuentos, la dedicación de lectura diaria, las tareas en casa, utilización de libros de secundaria, concursos internos de lectura, invitación a familias en exposiciones orales de los estudiantes, entre otras.

Las juntas de CTE ofrecen la oportunidad para reflexionar sobre los errores, limitaciones y las formas de atender las necesidades de los estudiantes y de la escuela, de esta forma los profesores y el director utilizan estos espacios formales para reunirse y buscar alternativas para superar las dificultades que experimentan en su tarea cotidiana.

---

<sup>9</sup> Las reuniones del CTE se realizan mensualmente y tienen como objetivo coordinar, planear juntos, diseñar estrategias, evaluar, reflexionar, hacer diagnósticos, implementar, evaluar la ruta de mejora, y fijar nuevos acuerdos para el logro de los objetivos educativos. “Un buen CTE es el que logra poner en el centro la reflexión, se analizan, comparten experiencias, estrategias, materiales y lecturas para su atención” (SEP, 2013:6).

Es extraordinario, nos apoyamos entre los maestros, cuando nos reunimos en consejo técnico decimos alguna dificultad que tengamos entre todos, decimos “pues yo lo hago así”, “yo asá...” y tomamos experiencias de los demás compañeros. (Docente de 2º)

La tendencia a la reunión y la reflexión en equipos, muestra que el director de esta escuela no ejerce un rol individualista, sino que se apoya en el trabajo en conjunto, esto no significa que desaparece o que se diluya su presencia, más bien utiliza una visión compartida de valores y principios, en este caso, se pone como prioridad el logro efectivo de las metas educativas, el establecimiento de un clima de confianza y el apoyo mutuo.

### *c. Liderazgo distribuido*

La promoción de la participación de los involucrados en el acto educativo es un elemento distintivo de la gestión del director de esta escuela; fomenta el trabajo colaborativo, establece momentos para coordinar acciones que tienen que ver con la resolución de problemas, la elaboración de materiales didácticos, los acuerdos para la realización de actividades y el diseño de estrategias para mejorar el aprovechamiento. El director conoce y reafirma las potencialidades de sus colaboradores, diseñan pautas conjuntamente y confía en ellos, lo que se asocia con la gestión basada en la distribución de liderazgos.

El liderazgo distributivo es una perspectiva acuñada en investigaciones educativas realizadas a inicios del siglo XXI. Se trata de un tipo de liderazgo que tiende precisamente al desarrollo de una forma de dirección compartida por la comunidad escolar (Murillo, 2006; Spillane et al., 2001). Este tipo de liderazgo se materializa en la relación entre autoridades, ello implica el compromiso y la participación de la comunidad escolar para la marcha y gestión de la escuela (Bolívar, 2010; Murillo, 2006).

Por las observaciones realizadas en la escuela y los relatos de los entrevistados, podemos decir que el tipo de liderazgo del director de la primaria Achoapán es eficaz y tiene un carácter distribuido. La relación que mantiene con el supervisor y la jefa de sector es efectiva y cercana. Les comunica las diversas problemáticas y los avances obtenidos en la escuela; cuando algo anda mal, pide consejos y orientaciones para una intervención adecuada.

El director me informa siempre que va a llevar a cabo una gestión, qué es lo que está logrando para su escuela, me informa y va con su comité de padres para platicar con el presidente. En ocasiones tiene respuesta, en otras no. Él se preocupa mucho por las necesidades que tiene su escuela en cuanto a pintarrones, mobiliarios, que es lo que sufren mucho y por ahí, un domo que también es algo complicado, pero también le está haciendo la lucha para ver si lo puede obtener. (Supervisor de zona escolar)

Un aspecto observado en la gestión del director es el reconocimiento de la participación familiar para la consecución de los objetivos educativos. En su entrevista señaló que no puede limitarse a trabajar solo con el equipo docente, sino que requiere de la intervención y acompañamiento de las familias. Por ello, “la escuela siempre está abierta” para que éstas asistan en cualquier momento; se reúne continuamente con el comité y trata de cultivar buenas relaciones con ellos.



Los directivos se convierten en agentes de cambios activos cuando “aprovechan las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión en común”; además, en tanto aprovechan “los conocimientos, aptitudes, destrezas, el esfuerzo y la ilusión del conjunto de la comunidad escolar” (Murillo, 2006:19). El director utiliza el liderazgo distribuido cuando se enfoca en las potencialidades de los docentes; cuando se preocupa por las necesidades y el bienestar de todos en la escuela; cuando mantiene cercanía y buena relación con las familias, autoridades educativas y comunidad en general.

En resumen, con los elementos identificados en este apartado podemos indicar que el tipo de gestión del director de esta escuela es de carácter distribuido, es una persona que asume su cargo con compromiso y responsabilidad; además, dispone de la capacidad suficiente para impulsar la creatividad, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo con los docentes, autoridades educativas y las familias, además, promueve herramientas pedagógicas entre el equipo docente que favorecen el logro educativo, a pesar de las adversidades. Bolívar (2010), destaca que ser líder significa tener la capacidad de ejercer influencia no basada en el poder o autoridad, sino promover el consenso, movilizar la organización en torno a metas comunes, dirigir esfuerzos hacia la mejora de los aprendizajes, es decir, caminar hacia metas no solo administrativas, sino pedagógicas.

#### 4.2. Involucramiento docente en la escuela

Cuento con una excelente plantilla de docentes, entusiastas, comprometidos con su labor, muchos dan más de lo que tienen que dar, no solo en tiempo, sino en dinero, ya que ellos mismos elaboran los materiales, dan de su bolsa para la realización de actividades; para mí, esto es vocación por la profesión docente. (Director)

El involucramiento docente está relacionado con el papel del profesorado en la escuela y sus acciones específicas en el aula. Diferentes investigaciones nacionales e internacionales señalan que es el factor que más influye positivamente en el desempeño académico estudiantil (Acevedo et al., 2017; Bellei et al., 2004; Murillo, 2008; Murillo & Krichesky, 2015).

Los estudios sobre escuelas eficaces coinciden en que el involucramiento docente se expresa en el conocimiento claro acerca de quiénes son los estudiantes, cuáles dificultades de aprendizaje enfrentan, sus problemas y necesidades fuera de la escuela; la forma en que promueven atención diferenciada, en cómo utilizan la planificación, la evaluación y la retroalimentación para la mejora continua de los aprendizajes (Acevedo et al., 2017; Bellei et al., 2014). Para (Murillo, 2008), un docente comprometido e involucrado se avoca hacia la innovación, procura la capacitación permanente, la integración de metodologías creativas y situadas al contexto, utiliza un lenguaje positivo, generando climas escolares de confianza, de disciplina y motivación, lo que influye directamente en el éxito de los estudiantes.

En la escuela primaria Achoapán la mayoría de los docentes tienen más de diez años de servicio en la institución<sup>10</sup>; todos tienen formación normalista y experiencias en escuelas urbanas,

<sup>10</sup> Solo una maestra tiene un ciclo escolar laborando en la institución por contrato.

rurales y multigrados. El director los describe como personas comprometidas, entusiastas, creativas, solidarias, exigentes en cuanto a lo académico, pero sensibles y conecedoras de los problemas que padecen sus estudiantes.

Esta continuidad impacta favorablemente, varias generaciones de madres y padres de familia han estudiado en la escuela, algunas señalan que recuerdan los maestros cuando ellos eran estudiantes, por lo que se mantiene un respeto y reconocimiento que se expresa en el compromiso y disposición que tienen. El equipo de docentes mantiene relaciones interpersonales armónicas y cohesionadas, lo que refleja un clima laboral de convivencia, pertenencia y compromiso. Los conflictos se atienden de forma colaborativa, buscando el bienestar de todos. Los principales atributos de su práctica docente, en tanto actividades e interacciones que realizan se describen a continuación.

### *a. Autonomía y creatividad*

Una de las prácticas identificadas en los profesores de esta escuela es el diseño de estrategias de aula flexibles y adaptadas a sus condiciones; construyen sus materiales didácticos e incluso han desarrollado metodologías propias para que los estudiantes aprendan efectivamente, lo que pone de manifiesto su creatividad y autonomía pedagógica. Algunos mencionaron que no importa gastar su dinero para llevar actividades a sus estudiantes, lo importante es que aprendan.

Los docentes relataron que siempre están en la búsqueda de insumos para sus estudiantes, para ello solicitan en los supermercados cajas de cartón, papel reciclado, botellas de plástico y otros materiales que son reciclados y reutilizados en ciclos escolares posteriores.

Un aspecto relevante que ejemplifica la creatividad y autonomía pedagógica es que los docentes de primer y segundo grado al llegar a trabajar juntos a la escuela primaria Achoapán diseñaron una metodología para la adquisición de la lectoescritura. A esta estrategia la llaman Método global para el aprendizaje de la lectura de comprensión<sup>11</sup>. La idea inició con el diseño de materiales didácticos, cuentos, dibujos, actividades y lecturas cortas con cada letra del abecedario. Conformaron un manual que contiene el trabajo pedagógico realizado de forma manuscrita; este libro lo fotocopian y facilitan a cada estudiante como un material complementario al trabajo diario.

Inventé un cuento para cada letra y luego actividades y viera cómo nos ha funcionado. Entonces ahora ya no hay copias, ni andar pegando, sino que saqué copias al libro, lo engargolé y expliqué a los papás. (Docente de 2°)

Los docentes comentaron que los estudiantes aprenden a leer comprensivamente durante el primer grado de educación primaria; para segundo grado, han realizado también materiales para dar seguimiento al trabajo realizado; además, que no solo han diseñado el manual de trabajo para lectoescritura, sino que han creado una serie de materiales que acompañan el proceso

---

<sup>11</sup> El método utiliza la asociación entre letras y dibujos, esto acompañado de lecturas cortas con personajes de la comunidad y con elementos del ambiente. Es global porque no utiliza letras aisladas, desde el inicio del proceso se enseñan diversas letras que van uniéndose para formar palabras, enunciados, párrafos y cuentos. El enfoque es de cuestionamientos, siempre se pregunta a los estudiantes lo que comprenden de lo que leen, y se motiva invitándolos a dibujar lo comprendido. Estos profesores llevan más de diez años utilizando el método, han perfeccionado el abordaje, los materiales y la aplicación del proceso.

pedagógico que incluye el aprendizaje de las matemáticas. Finalmente señalaron que han tenido la oportunidad de compartir con otros colegas de escuelas de la zona los materiales diseñados, junto con sesiones de capacitación sobre la utilización de los mismos y la metodología global.

Iniciamos este manual nosotros mismos, recortando por aquí, por allá, escribiendo a mano los cuentos, las lecturas, las actividades. Se nos iban ocurriendo las actividades y las íbamos colocando en hojas sueltas, luego las juntamos. Es un material muy rudimentario, pero sí nos ha funcionado. (Docente de 1º)

La autonomía en el proceso pedagógico deviene de necesidades concretas que los docentes identifican en los estudiantes y que no logran solventar con las técnicas y herramientas que poseen. De acuerdo con la información que brindaron, no han sido capacitados recientemente, ni han recibido actualizaciones por parte de la SEP, por lo que buscan de manera independiente información y propuestas que implementan de acuerdo a su criterio y por su efectividad en el aula.

Varios elementos de la eficacia educativa se entrelazan en los aspectos comentados arriba: el desarrollo de propuestas pedagógicas situadas, la búsqueda constante de la innovación, el diseño de materiales creativos, la preocupación por el logro de los aprendizajes de los estudiantes, que incluye la motivación, considerar a los estudiantes como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje, el aprovechamiento máximo del tiempo escolar, el desarrollo de habilidades y capacidades para la lectura de comprensión y el pensamiento lógico matemático. Todo ello nos indica que los profesores de este centro educativo se encaminan hacia la búsqueda de la calidad y la equidad educativa, poniendo en el centro el aprendizaje de los estudiantes.

#### ***b. Más allá de lo escolar: arraigo y convivencia extraescolar***

Otra de las características del colectivo docente de la escuela primaria Achoapán es que dedican tiempo extra de trabajo para atender casos particulares y regularizar a los estudiantes rezagados. Hay profesores que los fines de semana atienden a estudiantes en su casa y otros asisten a la escuela en las tardes para reforzar conocimientos y practicar deportes, en algunos casos con estudiantes egresados, con lo que buscan involucrarlos en actividades sanas y recreativas.

Se les reconoce también a los maestros que dan clase, sábado y domingo. La maestra de cuarto nos apoya muchísimo con los niños atrasados, dos o tres horas en su casa. La maestra venía y traía a los niños y cuando hay mucha agua, va casa por casa de los niños a dejarles la tarea. También cuando hubo huelga, la maestra les llevaba tarea a sus casas. Eso es algo que en ninguna otra escuela se ha visto. (Madre de familia)

El director señaló en varias ocasiones sentirse satisfecho con la plantilla docente que tiene, de sus niveles de participación y entusiasmo, de la forma en que trabajan colaborativamente, lo que resume como *gusto por la docencia, vocación y compromiso*.

Hemos tenido la iniciativa de poder extraescolarmente ayudarlos. Es una oportunidad maravillosa porque estamos en un ambiente distinto a la escuela, sin embargo, podemos seguir apoyando a los jóvenes que en realidad necesitan apoyo, muchos en su casa los dejan solos,

andan en la calle, son presa de ideas y de “amigos” que les inculcan actividades delictivas, drogas u otras cosas. Ha sido una estrategia que en lo personal me ha funcionado porque con los alumnos tengo mayor control, no batallo con ellos porque me aprecian, me tienen ese respeto de que aparte que soy su maestro, también convivo con ellos fuera de clase. (Docente de 6º)

Un elemento que está presente en el colectivo docente es el arraigo en la comunidad. La jefa de sector señaló que permanecer por años en una misma institución educativa es beneficioso ya que además de conocer a profundidad a las familias, se establecen lazos de cohesión; además, se crea consonancia entre el anhelo de los docentes por dejar huella y las ganas de la población por superar las adversidades económicas, de violencia y situaciones conflictivas que atraviesan.

Se establecen vínculos y es bastante fuerte, maestro-alumno; director-comunidad; compañeros en colectivo, eso es lo que de alguna forma va a impactar en que los resultados sean cada vez de mejor calidad. Es ese anhelo de superación que cabe en el espíritu de un ser humano y que encuentra en un lugar de aprendizaje formal un grupo de personas que acuden en consonancia, en concordancia con ese anhelo que tú tienes, y entonces se hace esa magia, porque la he vivido muchas veces, de que el niño sale de un entorno de conflictos, de pobreza, de hambre. (Jefa de sector educativo)

El arraigo educativo es fundamentalmente “sentar bases”, “consolidarse en un lugar”, “establecer vínculos”, como señala la jefa de sector; es en cierta medida trabajar en una escuela que produzca “gusto, seguridad y satisfacción”. Tanto el director, como los docentes de esta escuela señalaron que “se sienten parte de la comunidad”, “han establecido relaciones sólidas” con los compañeros y las familias. Este sentimiento de pertenencia ha provocado en los profesores lo que Bellei et al., (2004) denomina “percepción de bienestar, compromiso y crecimiento”, y se traduce en sentimientos de identificación con la comunidad educativa, apego, cercanía, cuidado hacia la escuela, agradecimiento, cariño hacia los estudiantes, familias y comunidad.

### *c. Planeación flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes*

Depende del grupo que tengo porque no todos los grupos son iguales. (Docente de 4º)

Los docentes entrevistados comentaron que realizan la planeación didáctica, pero no de forma homogénea; algunos la hacen de forma diaria, semanal, quincenal o por bimestres. Hay quienes elaboran dos planeaciones, una para sus estudiantes regulares y otra para los que requieren apoyo. En cuanto a la primera, se busca que los estudiantes adquieran los aprendizajes señalados en los planes y programas oficiales, esto tomando en cuenta los diversos ritmos de aprendizaje. El segundo tipo de planeación requiere el esfuerzo del docente para ajustar algunas actividades según la diversidad dentro del aula. Se podría decir que están diseñadas para los estudiantes que necesitan más apoyo para mejorar su nivel y conocimientos. Los profesores de esta escuela utilizan esta forma de planeación con la intención de atender el rezago escolar, ya que consideran que éste es la antesala para la futura deserción académica de un estudiante (Núñez, 2005). Por ello y para atender a la diversidad y heterogeneidad en el aula, los docentes utilizan diversas alternativas pedagógicas.

Mi planeación, yo trabajo por proyectos, trabajo mucho en equipo. Aprovecho a aquellos niños que tienen mejor nivel y los pongo con niños que no pueden o se les dificulta. Entonces, de esa manera trabajamos en parejas, de manera colaborativa, con diferentes actividades para llegar al proyecto que se requiere. (Docente de 3°)

Los profesores de esta escuela buscan oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, lo hacen de manera grupal e individual; es decir, no se concentran en las limitaciones y carencias que pueden tener, sino que consideran son niños y niñas que pueden aprender y salir adelante.

Existe una coincidencia en la forma en que se describen a los estudiantes de esta escuela, el director señala que “son estudiantes con disposición por aprender, los profesores comentaron que son niños y niños curiosos, activos, con deseos de aprender más allá de lo programado en los planes educativos”, la jefa de sector los describió como “seres humanos con capacidades, habilidades y talentos”. El conocimiento de las características de los estudiantes juega un papel importante, ya que esto da la oportunidad para comprenderlos, apoyarlos y motivarlos.

Se comentó además que muchos estudiantes tienen carencias a nivel afectivo, muchos vienen con hambre, sueño, viven en hogares desintegrados y con problemas de violencia, por lo que llegan a reproducir estas prácticas en la escuela. Los profesores son conscientes de los problemas familiares y sociales que enfrentan sus estudiantes, por lo que consideran que un aspecto importante para el logro educativo es motivarlos, lograr aprovechar al máximo el tiempo que tienen en la escuela, promover reflexiones que les hagan sentirse bien, pese a las condiciones adversas por las que tienen que pasar cuando salen de clases.

Inquietos como todo niño, pero con ansias de aprender. (Docente de 5°)

Son muy activos, aquí en el salón participan en todo lo que yo les ponga. (Docente de 2°)

Un aspecto observado durante el trabajo de campo y que fue referido por los docentes es que a los estudiantes les gusta leer mucho, siempre preguntan y cuestionan todo, no les da pena expresar sus pensamientos y emociones, y lo adjudican a la creatividad lingüística y a la personalidad cultural regional que es abierta y directa. Esta es una ventaja, ya que cuando van a concursos no tienen pena, no se ponen tan nerviosos y tienen excelente desempeño.

### 4.3. Involucramiento familiar

[...] no tenemos dinero, no tenemos materiales, pero sí tenemos padres y madres de familia y disposición para hacer las cosas; ¡nosotros mismos vamos a construir nuestro techo! Así le hemos hecho con otras cosas en la escuela. (Director)

El involucramiento familiar se comprende como la participación de madres y padres de familia en las actividades escolares que van desde las institucionalmente establecidas, como la asistencia a juntas escolares, la revisión periódica y validación de las calificaciones obtenidas por sus hijos e hijas, la participación en comités y organizaciones escolares, hasta actividades informales como la generación de recursos extraordinarios a través de rifas, venta de alimentos, etc.

Una característica de la primaria Achoapán es la participación de las familias. Muchos padres y madres asisten cotidianamente a la escuela, colaboran en las actividades académicas, cívicas, culturales, deportivas, además, asumen colectivamente algunas de las reparaciones de inmuebles y el abastecimiento de materiales.

#### *a. La escuela como espacio público*

El director y los profesores señalaron que la escuela siempre está abierta para que las familias asistan y colaboren. Los padres y madres están conscientes de las deficiencias de infraestructura y de materiales que tienen, por lo que se involucran realizando jornadas para reparar escritorios, pintar aulas, limpieza y mantenimiento de las áreas verdes, entre otros.

Los padres están comprometidos, atienden al llamado, cuando tienen algunas necesidades trabajan conjuntamente. Sí tienen el apoyo por parte de ellos, a pesar de que es una colonia complicada, porque se ha dado la delincuencia, han tenido agresiones en cuanto a su escuela, les han quemado algunas aulas, pero a pesar de esto, los padres son muy participativos y han apoyado en todo, a pesar de que hay muchas carencias, pero sí, han salido adelante. (Supervisor de zona escolar)

Un ejemplo del involucramiento de las familias fue la construcción del techado de la cancha de juegos. El director señaló que no tenían recursos, ni apoyo institucional para llevar a cabo este proyecto, sin embargo, se realizaron reuniones con padres y madres para coordinar diversas acciones como la asignación de “días de jornada”<sup>12</sup>; la asistencia a reuniones con autoridades para solicitar apoyos; la realización de “boteos”<sup>13</sup>, ventas de comida, entre otras actividades.

El director nos invitó a una reunión con madres de familia. La petición fue que les acompañara a un boteo que iban a realizar. El dinero recabado era para comprar los implementos para iniciar las excavaciones de los pilares para el techo en el patio de la escuela. Se acordó iniciar a las 7:00 am. Al llegar al lugar, las madres tenían anuncios, pancartas, botes para recoger dinero, gritaban consignas de apoyo para construir el techo de la escuela. En las calles había estudiantes y estaba el director apoyándolas. Al final se recogieron 1,600 pesos. Ese mismo día algunos padres de familia estaban abriendo los hoyos en el patio de la escuela. (Diario de campo)

Sobresale en esta escuela la práctica de “puertas abiertas” para las familias, que se mantiene durante el horario escolar. Al contrario de los protocolos de seguridad que se aplican en escuelas que se encuentran en contextos de inseguridad y violencia; la escuela primaria Achoapán permite el acceso a las familias durante la jornada laboral, permitiendo la apropiación del espacio escolar por la comunidad educativa. Esta práctica, lejos de considerarla riesgosa, todos los actores coinciden en que es un parámetro de la confianza que existe entre institución y la comunidad.

12 Es un acuerdo que establece que cada familia destina días para el trabajo en la escuela.

13 El “boteo” consiste en colocarse en grupos a un lado de las calles, poner una cinta en cada extremo y solicitar apoyo económico a quienes van pasando.

La UNESCO (2004), aboga por la articulación familia-escuela y fundamenta esta necesidad en tres razones: el reconocimiento de que los padres y madres son los primeros educadores de sus hijos/as; el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia (Valdés et al., 2009).

El INEE (2003), sostiene por su parte que para la mejora de la calidad de la educación es indispensable lograr una interacción efectiva entre las familias, las escuelas y todos los sectores de la sociedad. La escuela Achoapán comparte estos señalamientos cuando el colectivo docente sostiene que “necesitan trabajar conjuntamente con las familias”, y que cuando han solicitado del apoyo “allí están”. Este involucramiento activo y constructivo de las familias se sustenta en que hay objetivos en común y sintonía; ambas instituciones buscan continuamente proporcionar una mejor educación a los niños y niñas que impacte positivamente en sus vidas.

### *b. Altas expectativas de los estudiantes*

Hay muchos alumnos con capacidad, con habilidades, con talentos. (Jefa de sector escolar)

En las entrevistas y grupos focales con madres y padres de familia se menciona en diversas ocasiones las altas expectativas que éstos tienen de sus hijos e hijas. Se señala el deseo que lleguen a ser profesionistas, logren culminar una carrera profesional, además los motivan para que estudien y sean mejores personas en el futuro. Algunos comentaron que no tuvieron la oportunidad de estudiar, pero que “los apoyarán en todo lo que esté a su alcance” para que sigan adelante.

Mi hijo de segundo, mi hija de sexto, mi hijo de secundaria, siempre les digo que quiero que estudien, que estén en una oficina, tranquilos, que puedan mandar también –si se puede–, pero que estudien. (Padre de familia)

Los estudiantes realizaban un juego sentados en el suelo, tomados de la mano con los pies hacia el centro. La maestra preguntaba: ¿qué desean ser cuando grandes?, los estudiantes respondían diversas profesiones. Una niña dijo: ¡yo quiero ser maestra como usted, porque usted es buena, es mi inspiración, por eso quiero ser maestra cuando sea grande! La maestra se emocionó y empezó a llorar. (Diario de campo)

Estas altas expectativas son compartidas por los profesores y el directivo. En las visitas de aula se observó que el personal motiva a los estudiantes a la mejora continua, hacia ser cada día una mejor persona, y en cómo se puede construir su futuro. Los profesores señalaron que confían en las capacidades que tienen los estudiantes y que están seguros que llegarán a estudiar carreras profesionales.

A mí me gusta preguntarles qué quieren ser. Me gusta decirles que se preparen, motivarlos. Creo que la sociedad necesita de personas buenas. Esta sociedad cada vez está más complicada y les digo que ¡ustedes tienen que venir a cambiar eso! (Docente de 3º)

La motivación que promueven los actores educativos en los estudiantes coadyuva en la generación de esperanzas de alcanzar una mejor vida y sostener altas aspiraciones académicas, personales y profesionales. Para Lizasoain & Angulo (2014), en las escuelas eficaces es común ver que profesores, directivos y familias tienen altas expectativas académicas de los estudiantes; este elemento es considerado por Eggers (2015), como un componente del capital cultural escolar de gran valor para el mantenimiento de altos estándares en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Autores como Martínez, (2015); Murillo & Krichesky, (2015); Sammons & Bakkum, (2011) y otros, destacan que el logro estudiantil puede atribuirse a diversos factores, entre ellos la orientación escolar basada en altas expectativas; es decir, una escuela y familias que trabajan por una educación para todos y con todos, ofreciendo oportunidades para desarrollar al máximo sus capacidades.

## 5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Para cualquier gestión institucional la infraestructura escasa, los materiales didácticos limitados, la falta de recursos tecnológicos, la desnutrición, el ausentismo, el rezago y deserción escolar; la carencia de recursos económicos en las familias, los problemas asociados a las violencias, entre otros, son desafíos permanentes para el buen desempeño y el logro educativo.

A pesar de estos retos, los estudiantes de esta escuela mantienen resultados académicos positivos y sobresalientes a nivel local, estatal y nacional. De acuerdo al estudio realizado, los tres factores relevantes para que esto suceda son: a) gestión institucional basada en el liderazgo distribuido y con eficiencia técnico-pedagógica; b) colectivo docente experimentado, con autonomía, creatividad y arraigo en la localidad; c) Familias involucradas con la escuela a la que perciben como un espacio de interés público y por lo tanto responsabilidad común.

Las situaciones de marginación en la que se encuentra la escuela no son un obstáculo para que los profesores, director y familias se esfuercen por ofrecer las condiciones mínimas para el desarrollo de sus actividades. A pesar del surgimiento de problemas en la escuela como la pérdida de materiales o robos, todos siguen manifestando compromiso, lo que se refleja en los resultados académicos que las pruebas estandarizadas ofrecen y en las altas expectativas académicas que mantienen. Por todo lo anterior concluimos que se trata de un centro educativo con alta eficacia educativa, pero también resiliente, cuyos actores asumen con compromiso, desde el rol que cada uno tiene, la tarea de brindar una educación de calidad que garantice mejores condiciones de vida para los niños y niñas.

La resiliencia es un concepto empleado ampliamente en la investigación social, en educación, psicología y en enfoques transdisciplinarios. Proveniente de la física, que la define como un atributo de algunos materiales que pueden recuperar su estado normal luego de ser sometidos a cambios en su forma por agentes externos. En este sentido, en el ser humano la resiliencia puede comprenderse como “la capacidad que tienen las personas para afrontar la adversidad, creando los recursos necesarios para salir fortalecidos [...]. Es una habilidad que permite no solo resurgir desde la adversidad sino, además, salir fortalecido de la misma” (del Rincón, 2016:83).

No podemos determinar que se trate de una capacidad innata o una habilidad adquirida; Cyrulnik, uno de los principales estudiosos del tema, sostiene que se trata de un proceso permanente, no se adquiere de una vez y para siempre (López, 2010); se desarrolla con el tiempo y hay



una variedad de factores que juegan un papel importante para detonarla. Se habla de factores de riesgo y factores protectores (Villalobos & Castelán, 2019), aunque también se les ha nombrado como factores exclusores y transformadores (Claver & Pereda, 2011 en del Rincón, 2016).

Los primeros provienen de las amenazas de un contexto hostil que impone limitantes al desarrollo óptimo de la persona, como la violencia, la inseguridad, los distintos tipos de pobreza y la violación de derechos individuales y colectivos. Los factores protectores son de dos tipos, los externos e internos; los primeros son condiciones del entorno inmediato, como una red familiar y social extensa, la presencia de un adulto significativo y la integración social, laboral y educativa; los internos son intrínsecos a la persona, como el autoconcepto, la confianza en sí mismo y la seguridad (Villalobos & Castelán, 2019).

Podemos identificar que el espacio escolar de la escuela primaria Achoapán es un factor protector externo frente a los riesgos del contexto desfavorable que se ha descrito ampliamente. Se trata de un factor protector porque los docentes juegan el papel de adulto significativo en la medida que generan autoconfianza, autoestima, altas expectativas en los estudiantes, por lo que aumentan sus posibilidades de logro académico y por ende de continuidad en el sistema educativo. Este adulto significativo es ante todo una figura afectiva, una persona que se vincula con el otro desde el reconocimiento y la empatía hacia sus estudiantes:

...es bien reconocida en la literatura sobre resiliencia la importancia que tienen los genuinos encuentros afectivos como mediadores fundamentales en los procesos de enseñanza. Aquellos maestros y maestras que creen en los niños y las niñas, les ayudan a aprender a creer en sí mismos y se convierten en tutores de resiliencia por efecto de trabajo afectivo, intelectual y social que espontáneamente desarrollan en el ejercicio de su profesión. (López, 2010, p. 8)

En el caso de la escuela primaria Achoapán, y de acuerdo a los hallazgos de este estudio de caso, podemos señalar que esto no es un logro individual; no es atribuible únicamente al director o a los profesores de manera aislada, sino al conjunto de todos y a la sinergia con las familias. Como sostiene (del Rincón, 2016), en un espacio escolar el trabajo grupal es esencial, “los grupos bien cohesionados, y los equipos de trabajo, pueden actuar según conductas resilientes” (p. 83).

## REFERENCIAS

- Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad En La Educación*, 2(46), 53-95. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/3/3>
- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(4), 93-116. <https://doi.org/10.35362/rie40435>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Ministerio de Educación de Chile-UNICEF. [https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela\\_efectivas.pdf](https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela_efectivas.pdf)
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendi' en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2nd ed.). Universidad de Chile-UNICEF. [http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/libro/B\\_ Loaprendienlaescuela/mobile/index.html](http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/libro/B_ Loaprendienlaescuela/mobile/index.html)

- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(1), 58-84. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf>
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, 27(80), 671-694. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/296/296>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(3), 30-53. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140304.pdf>
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropos.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- del Palacio, C. (2015). Periodismo impreso, poderes y violencia en Veracruz 2010-2014. Estrategias de control de la información. *Comunicación y Sociedad*, 2(24), 19-46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n24/n24a2.pdf>
- del Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 74-94. <https://doi.org/10.35362/rie70261>
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197910\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf)
- Eggers, K. (2015). *Factores de eficacia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de telesecundaria en México*. [Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40505/1/T38139.pdf>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile. [http://www.psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro\\_elmore.pdf](http://www.psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf)
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42), 27-42. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>
- Fernández, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1-28. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5356/5795>
- Hernández, R., Murillo, F., & Martínez, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55129541007.pdf>
- INEE. (2003). *La calidad de la educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B201.pdf>
- Lizasoain, L., & Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4949383&orden=1&info=link>
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 10(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910016.pdf>

- Martínez, C. (2015). Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica. *Aula de Encuentro*, 19(2), 220-223. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3491/3028>
- Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 415-443. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001603.pdf>
- Murillo, F. (2003). *El movimiento de investigación de eficacia escolar*. In *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado del arte. CIDE.
- Murillo, F. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(1), 4-28. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5451/5890>
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800/3015>
- Niembro, C., Gutiérrez, J., & Niembro, M. (2018). La evaluación de la educación en México. Una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 5(6), 179-187. <http://reibci.org/publicados/2018/dic/3200101.pdf>
- Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), 29-70. <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>
- Páez, J., & Tinajero, M. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: Caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e29), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 9-26. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>
- SEFIPLAN. (2016). *Sistema de información municipal. Cuadernillos municipales 2016. Las Choapas*. Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz. <http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2016/05/Las-Choapas.pdf>
- SEP. (2013). *Consejos Técnicos Escolares*. Secretaría de Educación Pública. <http://basica.sep.gob.mx>
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Investigador Educativo*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/OO13189X030003023>
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Routledge/Falmer.
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <file:///C:/Users/angela/Desktop/estudioUNESCO.pdf>

- Valdés, Á., Pavón, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Valenti, G. (2007). *Factores asociados al logro educativo de matemáticas y español en la Prueba ENLACE 2007: Un análisis multinivel*. FLACSO.
- Vargas, E., & Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>
- Villalobos, E., & Castelán, E. (2019). *La resiliencia en la educación*. CEP Indalo, 1-10. [http://educespecialjujuy.xara.hosting/index\\_htm\\_files/RESILENCIA EN LA EDUCACION.pdf](http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/RESILENCIA EN LA EDUCACION.pdf)
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbols in educational administration. In J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (1st ed., pp. 7-26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203977927>

# Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista

## *Development of an educational research model based on Constructivist Grounded Theory*

Andrés Sanchez-Suricalday\*, Ana Belén García-Varel\*\* y Benjamín Castro-Martín\*\*\*

Recibido: 26 de julio de 2021 Aceptado: 8 de febrero de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Sanchez-Suricalday, A., García Varela, A. B. Y Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>

### RESUMEN

El presente artículo reflexiona acerca de la aplicación de la Teoría Fundamentada Constructivista en investigación educativa. El objetivo del que se parte es ofrecer un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. Primeramente, se presenta la perspectiva sobre la que sustenta todo el estudio realizado, haciendo hincapié en los criterios de calidad en investigación cualitativa y en cómo deben tenerse en cuenta a la hora de realizar el diseño de investigación. En este sentido, se ofrecen pautas concretas de implementación de cada uno de los criterios de cara a futuras líneas de investigación. La investigación realizada y que sirve como ejemplo práctico, se centra en estudiar los procesos que acompañan a maestros de Educación Primaria en la autoconciencia de su perspectiva metodológica y su puesta en práctica dentro del aula. Para ello, se ha diseñado una investigación que consta de cuatro etapas, basadas en los postulados de la Teoría Fundamentada, que son: recogida de información, organización, análisis de los datos y el desarrollo de la teoría. Todo el proceso se apoya en el software de análisis cualitativo (CADQAS) ATLAS.ti. Posteriormente se exponen los resultados obtenidos, a través de la red de categorías que pivotan sobre la perspectiva metodológica de los docentes, y la discusión sobre los mismos. Se concluye mostrando el valor que la Teoría Fundamentada Constructivista aporta a la investigación en educación y las futuras líneas de investigación sobre las que seguir trabajando en el futuro.

**Palabras clave:** metodología; investigación pedagógica; análisis cualitativo

### ABSTRACT

This article reflects on the application of Constructivist Grounded Theory in educational research. The aim is to offer a model of educational research based on Constructivist Grounded Theory that can be replicated in the future. Firstly, the perspective on which the whole study is based is presented, emphasizing the quality criteria in qualitative research and how they should be taken into account when carrying out the research design. In this



\*Andrés Sanchez-Suricalday [0000-0002-2959-6341](https://orcid.org/0000-0002-2959-6341)  
[andres.sanchez@cardenalcisneros.es](mailto:andres.sanchez@cardenalcisneros.es)

\*\*Ana Belén García-Varel [0000-0003-1015-6722](https://orcid.org/0000-0003-1015-6722)  
Universidad de Alcalá ( España)  
[abelen.garcia@uah.es](mailto:abelen.garcia@uah.es)

\*\*\*Benjamín Castro-Martín [0000-0002-3303-0316](https://orcid.org/0000-0002-3303-0316)  
[benjamin.castro@cardenalcisneros.es](mailto:benjamin.castro@cardenalcisneros.es)

sense, concrete guidelines are offered for the implementation of each of the criteria for future lines of research. The research carried out –and which serves as a practical example– focuses on studying the processes that accompany Primary Education teachers in the self-awareness of their methodological perspective and its implementation in the classroom. For this purpose, a research has been designed which consists of four stages, based on the postulates of Grounded Theory, which are the collection of information, the organization, the analysis of the data and, finally, the development of the theory. The whole process is supported by the qualitative analysis software (CADQAS) ATLAS.ti. Subsequently, the results obtained are presented, through the network of categories that pivot on the methodological perspective of the teachers, and the discussion about them. Finally, we conclude by showing the value that Constructivist Grounded Theory brings to research in education and the future lines of research on which to continue working in the future.

**Keywords:** methodology; pedagogical research; qualitative analysis

## 1. INTRODUCCIÓN

La investigación educativa debe servir para fomentar el cambio y mejora de la educación. Parafraseando a Rivas (2020), la investigación en educación se dirige hacia un modelo “forense, que disecciona la realidad” (p. 3) frente a una perspectiva que busca la transformación social. Esta controversia se sitúa en el nivel epistemológico de todo estudio que se realice en un contexto educativo, y obliga a sus investigadores a preguntarse por cuestiones tales como el tipo de técnicas que se van a utilizar para recoger la información, la posición desde la que se van a interpretar los resultados que se obtengan o, incluso, sobre la importancia y valor que se les otorgue a las personas estudiadas o, incluso, a los propios investigadores e investigadoras.

Entender la investigación educativa como un proceso objetivo, en el que la información recogida y analizada se sitúa por encima de todo lo demás, implica no tener en cuenta el resto de las circunstancias que se sitúan alrededor de la propia investigación. Como contrapartida, los estudios basados en la evidencia, de corte positivista, aseguran la calidad de sus resultados, sobre todo en lo relacionado con la validez, la fiabilidad y la replicabilidad.

Desde la perspectiva que a continuación se presenta, la investigación en educación debe de afrontarse desde un punto de vista interpretativo y basado en técnicas cualitativas, pues aseguran la veracidad de los datos recogidos. Pero, por otro lado, se necesitan métodos de investigación que aseguren un nivel de calidad suficiente como para poder considerar a los estudios realizados como científicos. Para ello, se hace imprescindible establecer criterios de calidad basados en la metodología cualitativa, que aporten el rigor necesario desde este prisma. Este es el objetivo de la presente investigación, para lo cual se pretende ofrecer un modelo cualitativo que respete el giro interpretativo dado desde esta perspectiva (Rivas, 2020), y que se fundamente en unos criterios de calidad que sustenten los resultados obtenidos para, finalmente, favorecer la mejora y la transformación de la educación.

### 1.1. La Teoría Fundamentada

Desarrollada por Glaser y Strauss (1967), la Teoría Fundamentada parte del estudio de la realidad tal y como es conocida, sin que sea preconcebida por técnica alguna, para, posteriormente, tener la

posibilidad de organizar la información recogida y, así, “conceptualizar y formular una teoría tan pronto emerja de sus datos” (p. 45). A esta manera de generar conceptos se la denomina teorización sustantiva, diferenciándola de la teorización formal, centrada en leyes generales (San Martín, 2014).

En palabras de Díaz Jiménez (2011), esta metodología “permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes y buscando mantener el significado que estas palabras tienen para sus protagonistas” (p. 212). La Teoría Fundamentada se organiza en torno al Método de Comparación Constante, el cual consiste en un proceso por el cual, “al mismo tiempo que se analizan los datos para elaborar nuevos conceptos, recurrimos a comparaciones constantes que permiten al investigador matizar esos conceptos, identificar relaciones e ir integrándolos en una teoría coherente” (Jiménez-Fontana, García-González y Cardeñoso, 2017, p. 31)

La Teoría Fundamentada ha supuesto un gran avance en el desarrollo de diseños de investigación cualitativa, elevando la calidad de los estudios, y dando la posibilidad de transferir los resultados a otras investigaciones, lo que, sin duda, ha marcado un antes y un después en el campo (Alarcón et al., 2017). Además, ha servido de sustento para el desarrollo de software de análisis de datos cualitativos (CADQAS), tales como ATLAS.ti o NVivo, y que han significado una revolución metodológica, al poder asumir una mayor cantidad de datos de estudio, así como un aumento considerable de técnicas de análisis.

Sin embargo, el desarrollo teórico inicial presentado por Glaser y Strauss ha recibido diversas críticas desde posiciones cualitativas, centradas en su mayoría en el excesivo posicionamiento “positivista” de alguno de sus principios. Iborra (2003) lo resume indicando que, a nivel epistemológico, desde la Teoría Fundamentada se asume una realidad externa, única y objetiva. El investigador se convierte en un mero observador, por lo que se sobreentiende su neutralidad. En cambio, en muchos estudios que se realizan bajo esta perspectiva, realmente se percibe una subjetividad de los investigadores a la hora de escoger unas citas frente a otras, o al seleccionar determinadas categorías. En este sentido, en el estudio que aquí se presenta se parte de dicha subjetividad, pues se conciben a los investigadores como parte misma de la investigación.

Por este motivo, desde la propia comunidad científica se ha hecho necesario desarrollar modelos teóricos que superen esta posición teórica inicial. Tal y como señala Corbin (2010, p. 16), esta metodología “se ha abierto paso en todas las disciplinas y en todos los países del mundo, con el tiempo, ha permitido la creación de otras metodologías derivadas, como la Teoría Fundamentada constructivista y la Teoría Fundamentada aplicada a los negocios”. En la actualidad se pueden clasificar hasta cinco grandes corrientes, “Teoría Fundamentada Glaseriana, Strausiana, Dimensional, Constructivista y Análisis Situacional” (Estrada-Acuña et al., 2021, p. 185). En esta línea, cobra relevancia el trabajo iniciado por Charmaz (2006), y su desarrollo de lo que se conoce como Teoría Fundamentada Constructivista.

## 1.2. La Teoría Fundamentada Constructivista como metodología de investigación en educación

La Teoría Fundamentada Constructivista parte de la premisa de incluir “la experiencia, las decisiones y las interpretaciones del investigador en todas las fases del proceso de investigación,

con el fin de entender hasta qué punto sus intereses y asunciones influyen en él” (Fàbregues y Paré, 2007, p. 285), Charmaz (2016) entiende que hay que superar ciertas tendencias metodológicas excesivamente individualizadas dentro de la investigación cualitativa, a la vez que ofrece la posibilidad de tomar conciencia de nuestro propio método, siendo así capaces de analizar y reflexionar no solo sobre los datos, sino también sobre las acciones del investigador y sobre los nuevos análisis que de ahí se derivan.

Esta metodología se sitúa en una posición epistemológica concreta, el constructivismo. Siguiendo a Guba y Lincoln (2002), se trata de un paradigma interpretativo desde un punto de vista ontológico. Ya no existe una realidad, sino tantas como “construcciones mentales, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica” (p. 129).

El sentido mismo del constructivismo está, por tanto, en la especificidad. Ya no se entiende que exista una sola realidad, sino que la realidad se construye desde las personas que la conforman. Y es, justamente, la propia investigación, la que le pone nombre y trata de acotar dicha realidad. Acercarse, por tanto, a este paradigma, significa asumir otro tipo de reglas, como que la distinción entre ontología y epistemología se difumine, como recuerdan Guba y Lincoln (2002), y que se opte por aplicar un criterio metodológico propio, basado en los principios y métodos de la investigación cualitativa.

Además, derivado de todo esto, surge la necesidad de establecer criterios de calidad específicos que respondan a las necesidades planteadas desde esta concepción de la investigación. Denzin y Lincoln (1994, p. 20) resumen esta idea de cambio en el criterio de calidad de las investigaciones basadas en el constructivismo enunciando que “términos tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad reemplazan los usuales criterios positivistas de validación interna y externa, confiabilidad y objetividad”.

Charmaz (2016), por tanto, entiende que el investigador debe situarse en un primer plano del estudio, lo que implica incorporar en la propia investigación elementos tales como sus experiencias previas o la relación con los sujetos investigados. En este sentido, hay que tener en cuenta que la autora parte de la idea de que “los sujetos no hablan por sí solos, sino que es el propio investigador quién los hace hablar” (citado en Fàbregues y Paré, 2007, p. 285). Ellos mismos describen los dos objetivos que busca esta metodología, y que son el hacer explícito el proceso bidireccional de construcción de los datos, y las estrategias que subyacen a ellos, y, por otro, que afloren las relaciones de poder entre investigador y sujetos de investigación.

En este sentido, la primera fuente de recogida de datos, siguiendo a Gibson, Dollarhide y Moss (2010), son los propios investigadores, los cuales no solo deciden qué categorías son más importantes o no, sino que parten de unos sesgos que se deben tener en cuenta a la hora de analizar los resultados. Como afirma Juanillo-Maluenda (2019, p. 205), “uno de los aportes destacados de la Teoría Fundamentada Constructivista es posicionar al investigador en un rol clave en la co-construcción de la teoría, como partícipe del proceso de investigación en conjunto con sus participantes como sujeto de cambio social”.



Este cambio se traduce, en la práctica, en dar la oportunidad a la perspectiva del investigador de posicionarse en el proceso de investigación, además de flexibilizar las técnicas de recogida de información, adecuándolas al contexto concreto en el que se vaya a desarrollar la misma. En esta investigación, por tanto, se asumirán las premisas de la Teoría Fundamentada, en especial las desarrolladas por Corbin (2010), pero también desde la idea inicial de Glaser y Strauss (1967), y todo desde un punto de vista constructivista, incluyendo elementos que permitan incorporar en todas las fases del análisis la posición del investigador como otra parte más de la misma.

## 1.2. Criterios de calidad que emergen en la Teoría Fundamentada Constructivista

Para poder poner luz no solo sobre el debate hasta aquí planteado, sino también para comprender los criterios que se deberán tener en cuenta en esta investigación, es necesario dedicar un apartado específico al concepto de calidad en la investigación en ciencias sociales. Es el momento de preguntarse sobre el significado e implicaciones que tiene realizar una investigación de calidad.

Cualquier investigación debe incluir una serie de criterios e indicadores que muestren que se trata de un estudio de calidad. Los criterios de calidad de una investigación cuantitativa, a saber, la validez, la fiabilidad, y la generalizabilidad, se fundamentan en diferentes normativas preestablecidas que toda investigación que se centre en esa perspectiva debe seguir. Pero el asunto de la calidad desde la óptica cualitativa es más complejo, pues se pone en duda incluso el hecho de que deba ser medida bajo los mismos criterios que desde la cuantitativa.

Flick (2012) enuncia tres problemas que resolver desde la posición cualitativa en relación con la calidad de sus investigaciones: Los criterios a utilizar, cómo asegurar la generalización de los resultados y, finalmente, cómo presentar la investigación. Resulta necesario, por tanto, reflexionar sobre la idoneidad de los criterios positivistas desde una posición constructivista, y de cómo integrarlos o no en las investigaciones. También será importante profundizar en las diferentes propuestas de autores que han querido superar la dicotomía entre los modelos, ofreciendo criterios propios que tengan cabida en los diferentes paradigmas más allá del positivismo. Finalmente, se estará en disposición de mostrar los criterios de calidad seleccionados para esta investigación, entendiendo las características propias de la perspectiva constructivista desde la que se parte:

- a. La validez en la metodología cualitativa. La validez hace referencia al grado en el que una variable mide lo que dice medir. Así, tal y como afirma Flick (2012), resulta imprescindible aceptar cierto grado de realismo para que la validez pueda ser utilizada. El uso de metodología cualitativa desde un enfoque constructivista, basado en el relativismo ontológico, hace que resulte muy complejo asumir un criterio como la validez. No obstante, se trata de un debate que aún continúa abierto, pues otros autores ven en la validez la manera de ajustar lo que los datos dicen y lo que las personas realmente hacen (Taylor y Bogdan, 1984).
- b. La fiabilidad en la metodología cualitativa. Si el intento por encajar la validez desde una perspectiva no positivista resulta complejo, con la fiabilidad resulta aún más complicado. La fiabilidad se entiende como un criterio que mide la capacidad de una investigación de medir siempre lo mismo que se pretende medir, es decir, que se comporta siempre igual (Flick, 2012). Desde los paradigmas no realistas resulta inasumible este criterio. Por su pro-

pia concepción no se puede asumir que la investigación se comporte igual en diferentes contextos, pues se parte de la idea de que no existe una sola realidad.

- c. Generalizabilidad. El asunto de ser capaces de generalizar los resultados en investigación cualitativa ha sido abordado por Gibbs (2012), quien alerta de la necesidad de “ser cauto con la generalización fuera de los grupos y entornos examinados en su proyecto” (p. 135). Se debe pensar que la elección de la muestra atiene más a factores relacionados con el interés de los sujetos o con elementos relacionados con el acceso al campo. El autor incide en que un muestreo cualitativo no suele realizarse siguiendo preceptos estadísticos (que sea aleatorio) para su selección, por lo que es muy importante no caer en la tentación de hablar de porcentajes en los resultados ni de tender a generalizar a muestras más amplias de la población.

En este sentido, en metodología cualitativa se tiende a hablar de saturación de la muestra, término que se refiere al número de casos que deben ser objeto de estudio para entender que la misma es representativa. Es un concepto desarrollado por Bertaux (citado en Mejía Navarrete, 2000), y que es frecuentemente utilizado como factor de calidad. En cuanto al número óptimo para un estudio cualitativo, aunque resulta enormemente complicado establecer un criterio normativo, y depende de la metodología concreta con la que se trabaje, el autor marca un número que oscila entre los 20 y 30 participantes en investigaciones que partan desde la Teoría Fundamentada, pues con menos la investigación no está completa y con más se produce tendencia a repetir la información recogida.

#### 1.4. Otros criterios de calidad que se aplican en investigación cualitativa

Primeramente, la triangulación se ha postulado como una de las estrategias más importantes en relación con la investigación cualitativa. Atiende al concepto de utilizar diversas fuentes para entender una realidad que está ocurriendo, diferentes puntos de vista. Siguiendo a Aguilar y Barroso (2015), encontramos diferentes estrategias de triangulación: De los datos, de los investigadores, teórica, o metodológica. Por lo general, tener presente todos estos tipos de triangulación en una investigación resulta complejo, pero bien es cierto que, sin ser un criterio en sí, aporta calidad a la investigación y tiene un gran consenso por parte de la comunidad científica.

En otro orden de cosas, Guba y Lincoln (2002) enumeran dos grandes bloques de criterios que deben asumirse desde las propuestas cualitativas, y que organizan en torno a la fidelidad y la justicia.

Para que una investigación sea fiel a lo que persigue, debe tener en cuenta una serie de criterios tales como la credibilidad, que se refiere al hecho de que una investigación sea fiel a lo que los datos muestran, la transferibilidad, en donde las conclusiones obtenidas, la teoría generada a raíz de las categorías, sirve de referencia para otras investigaciones, la confiabilidad, criterio por el cual la investigación es fiscalizada por diferentes agentes, o la confirmación, criterio con el que se asume el papel que el investigador toma, ya sea neutral o partícipe de la misma, como en el caso que nos ocupa. Por otro lado, una investigación debe atender a la justicia desde un punto de vista ontológico, educativo, catalítico y táctico. En esta misma línea se posicionan autores como Tracy (2021), la cual establece hasta ocho grandes criterios que deben tener en cuenta en

toda investigación cualitativa, a saber: “tema valioso, rigor elevado, sinceridad, credibilidad, resonancia, contribución significativa, ética y coherencia significativa” (p. 173)

Finalmente, un criterio que merece la atención de este estudio es el de reflexibilidad, recogido por Gibbs (2012), y que hace referencia al “reconocimiento de que el producto de la investigación refleja inevitablemente parte de los antecedentes, el medio y las predilecciones del investigador” (p. 125). Este criterio pone, justamente, el acento en un elemento sustancial de la investigación cualitativa, la figura del investigador. Así, en sus propias palabras, “el investigador cualitativo, como todos los demás investigadores, no puede afirmar que es un observador objetivo, inapelable y políticamente neutral situado externamente y por encima del texto de sus informes de investigación” (p. 125).

## 2. METODOLOGÍA

Tal y como se anunciaba al comienzo del artículo, los criterios de calidad anteriormente descritos se han puesto en práctica en un estudio aplicado basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. La investigación realizada se centra en estudiar los procesos que acompañan a maestros y maestras de Educación Primaria en la creación de su perspectiva metodológica. Para ello se ha diseñado una investigación que consta de una serie de etapas que se recogen en la figura 1, y que se basan en los postulados de la Teoría Fundamentada. Se trata de 4 fases interconectadas, tal y como apuntan Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo (2010): Recogida, organización y análisis de los datos, y finalmente desarrollo de la teoría.

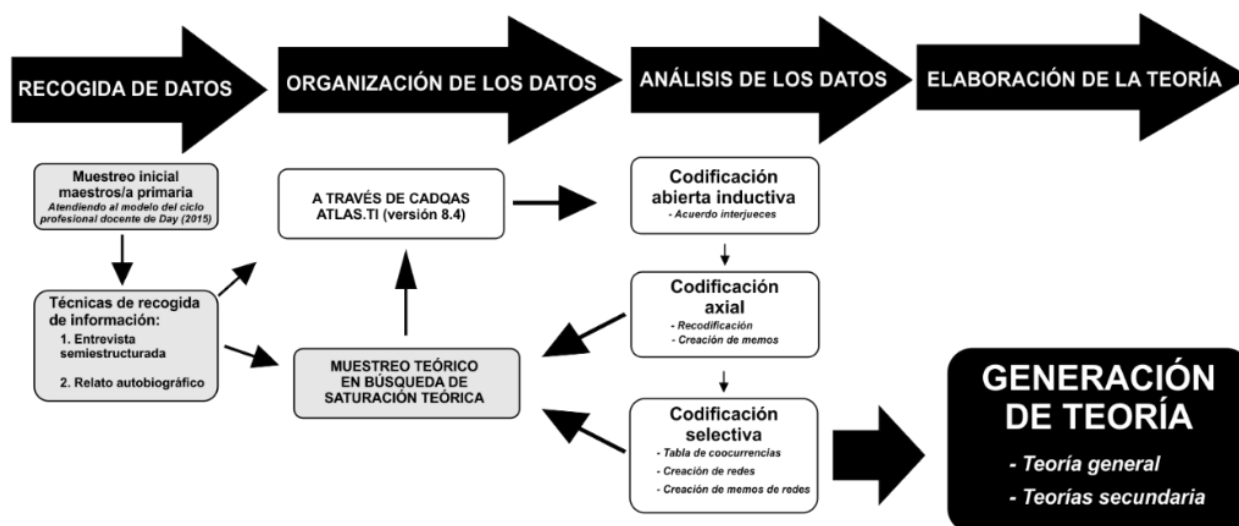


Ilustración 1. Etapas en el proceso investigador. Fuente: Elaboración propia, basado en Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo (2010)

Antes de comenzar a recoger datos, un elemento que se considera especialmente relevante en todo proceso investigador es el de asegurar el cumplimiento de los criterios de calidad que se establezcan de antemano. Atendiendo a lo reflexionado en el apartado anterior, se establecen los siguientes criterios de calidad aplicados para la investigación que aquí se presenta:

**Tabla 1.** Criterios de calidad establecidos para la investigación sobre la perspectiva metodológica de los maestros y maestras de Primaria. **Fuente:** Elaboración propia

CRITERIO	APLICACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN
<b>Saturación</b>	La investigación se aplica a una muestra que sature las respuestas, para lo cual se hace imprescindible categorizar las entrevistas conforme se van realizando.
<b>Triangulación</b>	De datos personales: Para la selección de la muestra se seleccionan sujetos que pertenezcan a diferentes etapas del ciclo vital, que trabajen en centros públicos y concertados, y que sean hombres y mujeres. De investigadores: Tanto para la elaboración de las entrevistas como para la categorización se realiza un acuerdo interjueces. Teórica: La investigación se fundamenta en un marco teórico de referencia. Metodológica. Se aplican dos métodos diferentes de recogida de la información: Narraciones escritas y entrevista semiestructurada.
<b>Credibilidad</b>	La investigación es creíble. Se le da un papel central en la investigación a las citas literales de los y las participantes.
<b>Transferibilidad</b>	Las conclusiones obtenidas, la teoría generada a raíz de las categorías, sirve de referencia para otras investigaciones.
<b>Confiabilidad</b>	La investigación es fiscalizada a través del método de doble ciego de revisión que utiliza la revista científica.
<b>Confirmación</b>	En esta investigación se asume que el investigador no es neutral, sino que es partícipe del proceso (verreflexibilidad). Se analiza que los resultados obtenidos hayan sido encontrados en contextos anteriormente.
<b>Autenticidad</b>	Se asume el criterio de autenticidad educativa, a través de una mejor comprensión de las construcciones de los demás
<b>Reflexibilidad</b>	La figura del equipo investigador toma el rol de observador reflexivo y, en cierta medida, generador de la teoría.

## 2.1. La recogida de datos

En esta primera fase del análisis, lo verdaderamente importante es establecer, por un lado, el perfil de la muestra inicial con el que poder comenzar el análisis, y por el otro, diseñar unos buenos instrumentos de recogida de información.

### 2.1.1. El muestreo inicial

Para la realización del estudio se seleccionó una muestra de maestros y maestras de Educación Primaria, que estuvieran ejerciendo dentro del Área Territorial de Madrid Este, perteneciente a la Comunidad de Madrid (España). La selección final de la muestra consistió en 20 personas con las siguientes características: 7 hombres y 13 mujeres, de los cuales 12 trabajan en colegios públicos y 8 en colegios concertados.

En relación con el criterio del ciclo vital docente, 3 personas se sitúan entre los 0 y los 3 años de experiencia profesional, 2 entre los 4 y los 7 años, 5 entre los 8 y los 15 años, 4 entre los 16 y 24 años, 3 entre los 24 y 30 años, y 2 con más 31 años de experiencia, atendiendo al trabajo de Day (2018) sobre las etapas en el ciclo vital.

### 2.1.2. Técnicas de recogida de la información

En cuanto a las técnicas de recogida de información, se optó por el relato autobiográfico escrito (narraciones en primera persona en relación con la trayectoria profesional y personal) y por entrevistas semiestructuradas, pues, en palabras de Guerrero Bejarano (2016), permiten “sondear razones y motivos, desarrollando nuevos interrogantes en el transcurso de la entrevista” (p. 7).

Dichas entrevistas y narraciones contaron con cuatro grandes preguntas que se referían a los siguientes temas: motivos que hicieron que se decantara por el magisterio, años de formación inicial en la Universidad, desarrollo como docente y, finalmente, grado de satisfacción con la elección de la profesión.

## 2.2. La organización de los datos

Para la organización y análisis de los relatos se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti. El software ATLAS.ti está considerado como uno de los más potentes CADQAS, acrónimo de Computer-Aided Qualitative Data Analysis. El programa está diseñado a imagen y semejanza de la Teoría Fundamentada, y cuenta con la gran mayoría de las herramientas vistas anteriormente para el correcto desarrollo de un estudio partiendo desde este marco metodológico. Eso sí, lo que no establece es el nivel epistemológico de la investigación, espacio reservado para la postura del investigador. La elección de ATLAS.ti, por tanto, debe estar supeditada al diseño de investigación y no al contrario, por lo que es importante ser conscientes de para qué vale y para qué no vale.

En el caso que ocupa, ATLAS.ti ha supuesto una herramienta fundamental para la investigación, ya que se ha podido categorizar la información recogida de los diferentes sujetos, encontrando además relaciones entre dichas categorías, siguiendo el paradigma de la Teoría Fundamentada de corte constructivista. Este software ofrece la posibilidad tanto de realizar un proceso de investigación inductivo como deductivo, según sea necesario en cada momento. Siguiendo a Muñoz y Sahagún (2017), el software sirve para, fundamentalmente, cuatro grandes cosas: “Gestionar grandes volúmenes de datos, almacenar de forma organizada la información elaborada durante el análisis, segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de nuestro material empírico, y elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis” (p. 3).

## 2.3. Análisis de los datos

La etapa del análisis de los datos es el momento en el que el investigador va generando la teoría a través de los datos ya organizados. Se trata de una fase compleja, en la cual se deben establecer las categorías de análisis y sus relaciones, por lo que resulta especialmente delicada. Charmaz (2006) entiende que se trata de un momento perfecto para preguntarle a los datos recogidos por lo que traen a la investigación, por lo que van a aportar. Para la autora se debe generar un diálogo entre investigador y datos que dará como consecuencia la nueva teoría.

Para llegar a este nivel de comprensión de los datos resulta necesario, desde la Teoría Fundamentada, transitar por una serie de fases dentro del análisis, hasta llegar a expresar toda la información que de los mismos se desprende.

### 2.3.1. Codificación abierta inductiva

La primera codificación se realiza, en Teoría Fundamentada, de forma inductiva. El investigador va asignando códigos a las citas que va encontrando en el documento, de tal manera que, al terminar, se encuentra con un número de códigos con los que poder comenzar a trabajar.

En la presente investigación se tomaron una serie de decisiones en esta fase en pro de velar por mantener ciertos criterios de calidad anteriormente expuestos. En concreto, se aprovechó para triangular los datos, a través del acuerdo interjueces. Así, se utilizó la narración de uno de los sujetos como caso piloto y se aprovechó la posibilidad que ofrece la modalidad de acuerdo intercodificadores de ATLAS.ti para cruzar los resultados de la codificación abierta inductiva de los jueces. Esta categorización interjueces generó 97 códigos con los que pudo comenzar a trabajar. La posterior codificación abierta del resto de sujetos aumentó la cifra a un total de 210 códigos.

### 2.3.2. Codificación axial

La codificación axial significa comenzar a establecer relaciones entre las categorías. Es el momento en el que los memorandos (memos) toman verdadero protagonismo. Los memos son los documentos en donde se registran todas las anotaciones relevantes en una investigación, y pueden ser de diversos tipos (teóricos, metodológicos...), y es por lo que en este punto toman valor, pues servirán para desarrollar las relaciones entre las categorías.

En esta investigación se ha hecho uso de las herramientas de análisis de que dispone ATLAS.ti en su versión 8.4, lo que, sin lugar a duda, ha significado un punto de inflexión para su desarrollo. Una de las grandes potencialidades de ATLAS.ti en su versión 8 es la capacidad de análisis y relación entre los datos que ofrece, lo que permite mejorar la calidad de la investigación, facilitando la triangulación, y relacionando una gran cantidad de datos entre sí.

Entre las principales herramientas de análisis que incorpora el programa se ha optado por la tabla de coocurrencias. La coocurrencia es otro de los grandes avances que ATLAS.ti aporta a la investigación cualitativa. Una coocurrencia se produce cuando dos códigos coexisten en una misma cita. Esta tabla muestra tanto el número como la frecuencia de coocurrencias entre códigos. Cuando se habla de frecuencia de coocurrencia se hace referencia al porcentaje de citas de un código que también ocurren en el otro código, lo que sirve para asignarles pesos relativos a las relaciones entre códigos. Este hecho es fundamental para la codificación axial y selectiva, pues permite al investigador encontrar las relaciones más significativas atendiendo a su porcentaje de coocurrencia.

Así, en un primer momento de la investigación se decidió someter a todas las categorías a un análisis de coocurrencias con la categoría objeto de estudio, en este caso la perspectiva metodológica. Del examen se extrajeron solo aquellos códigos con una coocurrencia mayor al 5% con la categoría de análisis. Hay que detenerse en este punto para abordar el porqué de seleccionar unas categorías en vez de otras por el mero hecho de que ocurran simultáneamente al menos un 5% de las veces. Parece un criterio positivista que choca con el enfoque del resto de la investigación, cuando en realidad es todo lo contrario.

La decisión de cribar por un punto atendió al criterio de los investigadores, los cuales establecieron el nivel mínimo de relación por el que no se perdía información relevante sin que el número de códigos fuera inmanejable. Tal y como indica Gibbs (2012), se trata, por tanto, de uno de los elementos que forman parte del criterio de reflexibilidad, el hecho de reflexionar sobre los datos

y sobre la propia codificación. No se trata de un porcentaje preestablecido, quizás en otra investigación sea necesario quedarse con las categorías que coocuran en un 10% de las citas, se trata del criterio establecido para este análisis concreto, bajo la responsabilidad de los investigadores.

En este caso, al seleccionar categorías con un 5% de coocurrencias se escogían aquellas que realmente influían en la categoría objeto de estudio (perspectiva metodológica), un total de 26 categorías. Si se escogía un 6% de coocurrencias solo se trabajaría con 20 categorías, perdiendo algunas de gran valor como las categorías trabajo en el aula, relación con el equipo directivo, relación con compañeros, o ciclo vital docente. Si, por el contrario, se seleccionaba un 4% de coocurrencia, se añadirían cinco categorías más, lo que dificultaría la posterior generación de la red al superar la treintena. Cabe destacar, pues, que la tabla de coocurrencias debe utilizarse como una orientación, no como un dogma, y que es el investigador quien debe seleccionar aquellas categorías que deben formar parte de la relación y, por tanto, de la teoría. El resultado se puede ver en la ilustración 2:

● Perspectiva Metodológica Gr=30		count	coefficient			
● pedagogía Gr=7		6	0,19	● modelos positivos en prácticas Gr=8	2	0,06
● otros maestros como figuras de referencia Gr=37		8	0,14	○ reflexiones sobre el sistema educativo Gr=8	2	0,06
● Identidad Docente Gr=41		7	0,11	● trabajo en aula Gr=5	2	0,06
● Identificación con el proyecto educativo Gr=9		4	0,11	○ Carrera fácil Gr=11	2	0,05
● ejercicio generativo Gr=16		4	0,10	● Ciclo vital docente Gr=52	4	0,05
● ilusión Gr=14		4	0,10	○ experiencia en centros rurales (CRA) Gr=13	2	0,05
● transiciones profesionales Gr=34		6	0,10	● profesorado educación pública Gr=13	2	0,05
○ comunicación Gr=7		3	0,09	● Relación con compañeros Gr=52	4	0,05
○ educación pública Gr=7		3	0,09	● Relación con equipo directivo/organización Gr=31	3	0,05
○ Experiencia profesional en extranjero Gr=6		3	0,09			
● formación universitaria Gr=27		4	0,08			
● gusto por la docencia Gr=12		3	0,08			
● dificultades y retos Gr=48		5	0,07			
● Socialización laboral Gr=46		5	0,07			
○ creatividad Gr=6		2	0,06			
○ imagen del centro Gr=6		2	0,06			
○ libertad en la docencia Gr=4		2	0,06			

Título:	ATLAS.ti - Informe de co-ocurrencias entre códigos
Proyecto:	Tesis
Usuario:	suric
Fecha:	26/04/2020 - 19:37:30
Valores:	Conteo y coeficiente
Cluster:	Cuantifica las citas incrustadas como una sola coincidencia
Abbreviations (Gr):	Groundedness of a Code (number of quotations coded by a c

Ilustración 2. Tabla de coocurrencias de la Identidad Docente con el resto de las categorías con AtlasATLAS.ti. Fuente: Elaboración propia

### 2.3.3. Codificación selectiva

Tras la selección de categorías, el análisis se debe centrar ahora en encontrar las relaciones entre ellas, y con la categoría objeto de estudio, la perspectiva metodológica. Para ello, resulta imprescindible, de nuevo, aprovechar la información recogida en los memos. Charmaz y Thornberg

(2020) entienden que los memos se sitúan en un punto intermedio, como enlace entre la fase de codificación y la propia elaboración de la teoría, motivo por el cual se hacen indispensables para toda investigación. A través de la reflexión del equipo investigador se desarrolla una jerarquía de categorías que se estructuran en tantos niveles como sea necesario. En la investigación que se presenta se cuenta con categorías de dos niveles, tal y como se recoge en la tabla 2:

Tabla 2. Relación entre las categorías. Fuente: Elaboración propia

RELACIÓN	CATEGORÍAS 1º NIVEL	CATEGORÍAS 2º NIVEL
Afecta a la perspectiva metodológica	Comunicación Creatividad Gusto por la docencia Ilusión Pedagogía	
Influye en la perspectiva metodológica	Formación Universitaria Otros maestros como figura de referencia Experiencia profesional en el extranjero Reflexiones sobre el sistema educativo	Modelos positivos en prácticas Educación pública
La perspectiva metodológica influye en	Identificación con el proyecto Socialización laboral Trabajo en el aula Ejercicio generativo	Imagen del centro Transiciones profesionales Dificultades y retos
La perspectiva metodológica provoca	Libertad en la docencia	
La perspectiva metodológica afecta a la	Identidad Docente	

Finalmente, de la codificación axial y selectiva, y a través del desarrollo jerárquico se está en disposición de generar una red de relaciones entre códigos, lo que puede traducirse como el esqueleto de lo que será la elaboración de la Teoría Fundamentada posterior, y que se muestra en la ilustración 3.

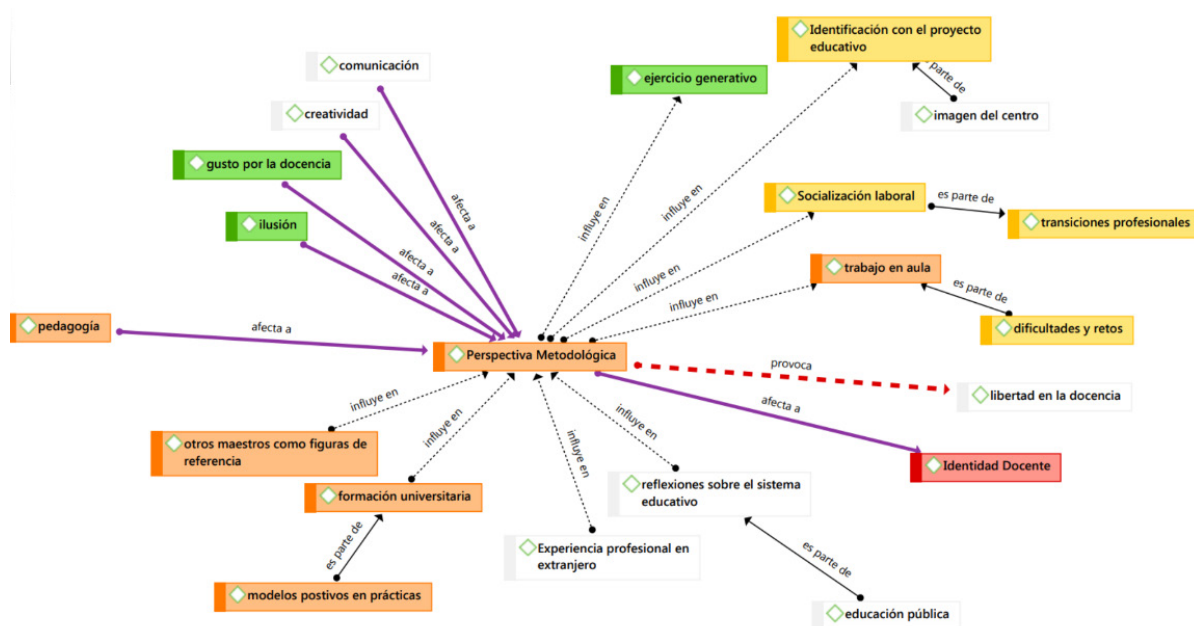


Ilustración 3. Categorías que conforman la perspectiva metodológica. Elaboración propia con ATLAS.ti



### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el punto final de la investigación se encuentra el desarrollo de la teoría. Un concepto emerge sobre los demás en este punto, la integración de los resultados. En palabras de Corbin (2010, p. 49) es el “proceso de entretrejer todas las categorías para lograr un marco teórico, es el paso final del análisis y aquel que da lugar a la teoría”.

Tal y como ya se detallaba en la tabla 2, de la investigación realizada aparecen dos grandes bloques de categorías, todas ellas de primer nivel: Aquellas que influyen o afectan a la perspectiva metodológica, es decir, aquellas que la van moldeando, y, por otro lado, las categorías que se ven influidas por ella, dicho de otro modo, las consecuencias de adoptar dicho modelo pedagógico.

A partir del primer bloque de categorías emergen otros dos subgrupos, formados por un lado por las categorías relacionadas con habilidades personales, y por el otro por las experiencias vitales. Estas últimas se erigen como un elemento definitorio de la perspectiva metodológica:

Hay una progresión... sí que es verdad que tú sales de la carrera y haces una enseñanza...pues... la que has vivido como alumno del colegio... tradicional, memorística, la de toda la vida. Y, poco a poco, por las vicisitudes, por tantos cambios de colegio, por conocer a personas, por no sé qué, por no sé cuántos, sí que es verdad que yo he ido, creo, que, madurando hacia unas metodologías y unas didácticas en educación, mucho más actuales, más europeas... (P. 11. Entrevista personal. Fase 24-30 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 4,17-5,26)

Estas experiencias vitales aparecen constantemente en el discurso de los maestros y las maestras. Algunas personas se centran en sus recuerdos más antiguos, como se ve en la cita anterior, en la escuela vivida o incluso desde modelos familiares, como lo expresa el participante 3:

Yo recuerdo sentarme donde mi padre [que también era maestro], y le decía: ¿Papá, como hago esto?  
Y él me decía: Pues pon mejor este número para el divisor...  
¿Era tu padre el que te lo explicaba?  
Sí, muchas veces.  
(P. 3. Entrevista personal. Fase 8-15 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 7,13-7,27)

Muchos de ellos recuerdan los primeros años de docencia, los que han sido denominados socialización docente, como muy importantes. Esto, junto con los relacionados con el propio trabajo de aula diario:

Cuando llegué a la pública, pues también ha habido figuras que me han ayudado mucho... pues, por ejemplo, a la hora de organizar mis programaciones o de organizar una dinámica diferente en el aula... pues siempre he buscado un poco la ayuda de la persona con la que comparto nivel... y la verdad es que la experiencia ha sido buena, toda la gente con la que he tratado me ha ayudado.  
(P. 18. Entrevista personal. Fase 4-7. Colegio público. Interinidad. Minuto 13,11-13,33)

Respecto de las habilidades personales, los maestros y maestras trasladan su concepción de la vida al aula, a través de sus metodologías docentes:

A mí me gusta competir. A mí la competición me gusta, y de hecho la utilizo en la clase. Creo que el aprendizaje cooperativo está bien, pero creo que a los niños les motiva mucho competir. (P. 8. Entrevista personal. Fase 8-15 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 36,24-36,31)

En lo que respecta a la formación inicial, la opinión de las personas que participaron en la investigación es que se trata de una época que te ofrece recursos pero que no logra su objetivo de prepararte para la docencia:

El profesor de química o la profesora de física no te explicaba cómo dar la física a los niños. Y realmente, para que tengo que saber yo esto... para enseñarles a sumar, restar, multiplicar y dividir no tienes que saber matrices, integrales, espacios vectoriales...pero yo esto... ¿lo voy a aplicar en el colegio? (P. 17. Entrevista personal. Fase 24-30 años, Colegio público. Con plaza. Minuto 8,13-8,30)

Se ha encontrado, en relación con la formación inicial, un consenso en cuanto a que las prácticas suponen un momento de verdadero acercamiento a la profesión docente. Un momento en el que probarse realmente en la profesión:

—¿Y a ser maestro te enseñan?

No, a ser maestro aprendes en el colegio.

Por lo menos, en mi época, yo te digo... que cuando te estás peleando...bueno, incluso en las prácticas. ¡Yo tuve un profesor de prácticas que me dejó solo en el aula cosa que hoy en día ...uuh!

—Y ahí aprendiste?

Vamos que sí aprendí... fíjate en el colegio..., chavales más grandes que yo, con cuarenta y pico en clase... o te imponías y dabas cuatro voces o allí no te hacía caso nadie. (P. 17. Entrevista personal. Fase 24-30 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 6,18-7,04)

Finalmente, se percibe en la investigación que ciertos acontecimientos críticos suponen todo un “descubrimiento metodológico”. Para cada persona es absolutamente distinto, pero todos tienen como consecuencia un “cambio en el marco”, con grandes consecuencias a la hora de concebir su profesión. Así, uno de los sujetos del estudio vivió un momento clave para su formación al vivir una experiencia como maestro en un colegio rural agrupado (CRA):

Eso sí que era probar. Fue hacer todo... en la clase de valores salíamos al campo, directamente. Plantamos un bosque, y ese bosque está. Cogimos las bellotas, las plantamos... vamos, era un trabajo por proyectos, pero mal hecho, porque tampoco sabíamos qué era un trabajo por proyectos (P. 8. Entrevista personal. Fase 8-15 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 24,36-25,38)

O, simplemente, un traslado de centro supuso a una de las participantes el mayor reto de su vida profesional, del que se siente orgullosa:

La verdad que yo he visto cambio respecto de los niños que yo he tenido en otros centros. Estos niños [que trabajan con metodología basada en aprendizaje cooperativo] saben hablar mejor, saben razonar con los compañeros...o sea, no tiene nada que ver. Que es mucho más trabajo, sí, claro. Porque es mucho más fácil decirle al niño quédate ahí, que yo decirle ven aquí, vamos a ver qué ha pasado, como podemos hacer para solucionarlo...mucho más trabajo, sí. (P. 13. Entrevista personal. Fase 16-23 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 9,43-10,28)

Por último, la perspectiva metodológica que los maestros y maestras desarrollan tiene consecuencias en muchos aspectos de su vida profesional. Comenzando por su propio estilo en la docencia, pasando por su visión de la educación, y terminando por su integración en el contexto escolar. En este sentido, se percibe claramente aquellas personas que disfrutaban de una congruencia a nivel metodológico con su centro y las que no:

No es real... yo puedo hacer una actividad en equipo, pero sigo teniendo libros. Sigo teniendo un contenido que tengo que dar sí o sí en el libro. Sigo teniendo padres que me dicen que la página ocho no la he terminado. No, mire usted, la página ocho no la hemos terminado por qué no lo hemos hecho así; hemos salido al patio a jugar para hacer la página ocho. Pero claro, eso no soy yo quien tiene que dar la cara. Si el centro me refuerza y me apoya en eso, fenomenal. Ahora, si no, pues sí tengo que hacer las 25 páginas del tema uno, no me da tiempo ni a jugar ni hacer estaciones ni hacer nada. (P. 4. Entrevista personal. Fase 16-23 años. Indefinida en colegio concertado. Minuto 23,34-24,52)

Este hecho se convierte en fundamental para el ejercicio profesional. Al igual que la participante número 4 siente que no puede desarrollar su labor como le gustaría, sino que tiene que ceñirse a lo que se le dicta desde el equipo directivo, aquellas personas que sienten libertad docente expresan un mayor compromiso con su profesión:

Cuando ya caes en un centro durante más tiempo, que ya lo haces más tuyo, lo haces propio, te organizas. Yo, por ejemplo, me cogía las cuerdas, el taladro, los aros...y los colocaba, pintaba las rayas del suelo, organizaba los almacenes... o sea, ¡lo hacía mío! (P. 20. Entrevista personal. Fase 16-23 años. Colegio público. Con plaza. Minuto 4,39-4,59)

Es de destacar, por tanto, la relación que se percibe en el estudio entre la perspectiva metodológica en la que uno se posiciona, el contexto en el que desarrolle su labor, y como consecuencia, la libertad con la que se sienta para desarrollar su trabajo.

### 3.1. Discusión

Tras el análisis de los resultados obtenidos se desprende que existen determinados elementos que influyen de una manera determinante en la perspectiva metodológica de los y las docentes. Esta idea coincide con la evidencia empírica que se desprende de otras investigaciones. Así, por ejem-

plo, en relación con las experiencias vitales, cabe destacar la importancia que se le otorga al concepto de socialización docente. Así, por ejemplo, autores como Bolívar (2020) o Bedacarratx (2021) coinciden en destacar las tensiones entre las expectativas y la realidad que viven las personas que se incorporan a la profesión. Esta última sostiene que las expectativas con las que se entra en la docencia, y que vienen marcadas por lograr cambios tanto en el alumnado, como en la escuela y, por ende, en la sociedad termina replegándose “sobre las formas conocidas y criticadas” (p. 13).

Bolívar (2020), por su parte, pone el acento en la forma en la que se selecciona a los y las docentes, pues entiende que determinará su socialización y, por ende, el tipo de educación futura. Así, tanto la formación universitaria como, sobre todo, el acceso a la profesión, también emergen como factores que afectan a la perspectiva metodológica, tal y como también se percibe en la presente investigación.

En cuanto a la influencia que ejerce la perspectiva metodológica de los y las docentes sobre su propia práctica, es muy destacable la categoría de la identificación con el proyecto. Esta idea ha sido desarrollada en profundidad por Day (2018). El autor profundiza en el concepto de compromiso con la profesión, haciendo especial énfasis en que se trata de un factor de protección frente al malestar docente. Además, en sus estudios confirmó que en las personas que decían sentirse comprometidas con el proyecto compartían, además la perspectiva metodológica con el mismo.

Por tanto, existen elementos que influyen en la perspectiva metodológica de los maestros y maestras, y a su vez, dicha orientación sobre la docencia marca su carrera profesional de una forma determinante.

#### 4. CONCLUSIONES

El estudio presentado ofrece una propuesta de desarrollo de una investigación basada en la Teoría Fundamentada de corte constructivista, a través de un estudio realizado con maestros y maestras de Educación Primaria en un contexto concreto. Primeramente, la decisión epistemológica ha llevado al equipo investigador a situarse en una perspectiva constructivista, mediada, en la que se ofrecen diversas interpretaciones de la realidad, diversas realidades según desde donde se observen. Tras esto, se ha optado por llevar a cabo el proceso investigador a través de la Teoría Fundamentada.

La investigación muestra la potencialidad del uso de software de análisis cualitativo (CADQAS) ATLAS.ti, como una herramienta imprescindible para manejar muestras amplias de sujetos, elemento que se postula como crucial en investigación cualitativa y que acompaña al equipo investigador en todo el proceso vivido. Gracias a ello, las metodologías que se desarrollan desde posiciones cualitativas pueden desarrollar investigaciones que mantengan la riqueza de sus conclusiones manejando un número mayor de datos.

Además, se ha dejado constancia de que resulta imprescindible cuidar los criterios necesarios para que el trabajo pueda considerarse de calidad, lo que a su vez marcará el devenir de la investigación misma. Los criterios presentados aquí pretenden superar el corsé establecido desde el positivismo (a través de la validez, la fiabilidad y la generalizabilidad), mediante la presentación de una serie de criterios propios y diseñados específicamente para un enfoque cualitativo.

En lo que respecta a los resultados derivados de la investigación, se ha partido del objetivo de dar sentido a la forma en la que los maestros y las maestras establecen su propia perspectiva metodológica. Comprender bajo qué perspectiva se sitúa un docente se hace imprescindible para profundizar en su identidad docente, pues de sus métodos de enseñanza emerge su propio ser. Entender que la personalidad, las habilidades, los valores, la situación personal, el estado de salud o de ánimo afectan sobremanera al ejercicio de la profesión implica comprender que cada persona la concibe de un modo concreto, lo que supone también un modo particular de entender cualquier proceso de renovación pedagógica.

Eisner (1998) plantea que “preparar a los profesores no es intentar transformar la firma pedagógica de un profesor en otra forma, sino ayudar al profesor a desarrollar las fuerzas que le llegan de manera individual” (p. 100). La identidad pedagógica no deja de ser una parte de la identidad como docentes, por lo que puede verse influida por factores externos, pero se debe dejar claro que es un constructo que nace de la concepción individual que se tiene sobre el magisterio. Esta concepción viene establecida por su bagaje: por la escuela vivida, por la educación recibida, por la familia, e, incluso, por elementos tales como el contexto socioeconómico en el que se haya crecido o la orientación política. Pero, por supuesto, para los y las docentes, este bagaje no es el único factor que influye en el desarrollo de su identidad pedagógica, existen diferentes elementos clave que van a marcar la forma de concebir la educación de cada maestro o maestra:

Primeramente, uno de los elementos que más refleja la identidad es el desarrollo de las habilidades sociales personales. A través de dichas habilidades, las personas son capaces de comunicarse con los demás y, por tanto, y entre otros aspectos, de expresar su carácter. Las personas con habilidades sociales tienen mayores opciones de desarrollarse, de relacionarse en sociedad y, por lo tanto, de identificarse con la imagen que muestran al exterior. Así, pues, no basta con ofrecer una formación continua basada en nuevas metodologías de enseñanza, o en estandarizar los resultados obtenidos con tal o cual método; sin duda son factores muy importantes en la formación de docentes. Pero esto debe ir acompañado de programas de desarrollo personal, para poder trabajar sus habilidades sociales, elemento fundamental para desarrollar el autoconocimiento y para aprender a comprender nuestra propia visión de la vida (y, por ende, de la profesión).

La perspectiva metodológica es otro de los elementos sustanciales en la identidad pedagógica. Se entiende por perspectiva metodológica, al hablar de maestros y maestras de Educación Primaria, a la posición que cada persona adopta al ejercer la docencia, lo que le lleva a utilizar un método de enseñanza- aprendizaje concreto, a la vez que a optar por una perspectiva pedagógica concreta. La perspectiva metodológica viene dada por diferentes factores, como las habilidades sociales, la motivación, y los modelos de la infancia, ya sean familiares u otros maestros, así como la formación inicial. Pero la elección de perspectiva metodológica significa también incorporar una visión acerca de la docencia, lo que va a marcar la identidad misma de cada profesional; de ahí su importancia para este estudio. Se trata de un factor mucho más determinante de lo que parece en un principio, pues ejerce un influjo determinante en muchos más ámbitos de los que se pudiera imaginar.

La perspectiva metodológica, por otro lado, es un elemento clave de identificación con el colegio. Los colegios son espacios vivos, formados por personas, pero que tienen una identidad de conjunto. Se sitúan en un marco concreto, son clasificados según diferentes parámetros, tales

como el nivel socioeconómico, la titularidad, o el ideario, en el cual la línea pedagógica que siga tiene un especial significado. Este hecho hace que todo maestro se encuentre en algún momento de su carrera profesional con la necesidad de contraponer su propia perspectiva educativa con la de su colegio. De cómo salga esa comparación la persona se identificará en mayor o menor medida con su contexto y, por lo tanto, sentirá mayor o menor libertad a la hora de ejercer, además de que verá o no un retorno social a su trabajo.

Además, la perspectiva metodológica influye determinadamente en el trabajo en el aula. Cada maestro y maestra proyecta su identidad en su grupo clase a través de su forma de enseñar. Y el alumnado se ve influido por el propio ejercicio docente de esa persona, la cual aporta no solo el proceso de instrucción, sino que se convierte en fuente de enseñanza de valores, hábitos y formas de actuar.

Finalmente, este proceso conlleva, inevitablemente, un desarrollo profesional que se ve reflejado en la forma en la que se concibe tanto el propio ejercicio del magisterio como las diferentes etapas vividas a lo largo del ciclo docente. Cuando las personas entrevistadas percibían que ejercían el magisterio con libertad se mostraban mucho más orgullosas de su trabajo diario, y de los logros que han ido logrando a lo largo de los años, al igual que, cuando alguno de los factores vistos no se ajustaba, exponían su malestar. En el modelo presentado, por lo tanto, la identidad pedagógica se erige como la forma que escogen los maestros y las maestras para llevar a cabo su cometido, podría decirse que se trata de su firma personal. Dicha firma va a ser crucial para la búsqueda de la integridad como docentes, y los llevará a disfrutar –o no– de un reconocimiento social que les haga recibir un retorno de su profesión.

Tras la realización del estudio se concluye que la Teoría Fundamentada Constructivista indaga en el objeto de estudio, ofreciendo la posibilidad de responder a las cuestiones que se plantean de una forma rica y variada, y sustentada desde criterios de calidad que aseguran el rigor de la investigación. Sin duda, se trata de una aportación de gran interés para el diseño de investigaciones de corte constructivista, ya que sistematiza el proceso investigador gracias al proceso en cuatro fases, pero sin perder la riqueza que emerge desde el propio contexto en el que se investiga.

Con esto, por lo tanto, se abren nuevas vías de investigación en Ciencias Sociales, basadas en el uso de técnicas que aporten la mayor riqueza posible en la información recogida, y que permita, a su vez, ofrecer modelos que sean transferibles, confirmables y, sobre todo, auténticos.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alarcón, A. A., Munera, L. y Montes, A. J. (2017). La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación Educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Bedacarratx, V. (2021). Sujetos y afectos en la inserción al mundo profesional de la docencia. *Ciencia y Educación*, 5(2), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp7-24>

- Bolívar, A. (2020). Entre los deseos y la realidad: La formación del profesorado y su acceso. *Aula Magna* 2.0. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/7515>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory (Introducing Qualitative Methods series)*. SAGE Publications Ltd.
- Charmaz, K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Corbin, J. (2010). La investigación en la Teoría Fundamentada como medio para generar conocimiento profesional, en Bernard Calva, S. (coord.) *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://bit.ly/3BsHCqi>
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos*. Narcea Ediciones.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, (pp-1-26). Sage.
- Díaz Jiménez, R (2011). *Trabajo Social y discapacidad intelectual en centros residenciales y de día en Andalucía. Aproximación desde la Teoría Fundamentada* [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://bit.ly/3zhPZDi>
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Estrada-Acuña, R.A., Arzuaga M.A., Giraldo C.V. y Cruz, F. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 51 mayo-agosto, 2021, 185-229. DOI: [empiria.51.2021.30812](https://doi.org/10.1016/j.empiria.2021.03.001)
- Fàbregues, S. y Paré M.H. (2007). Reseña de Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis, de Kathy Charmaz. *Ressenyes. Papers: Revista de Sociologia*, (86), 284-287. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v86n0.825>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibson, D.M. Dollarhide, C.T. y Moss, J.M. (2010). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of New Counsellors. *Counsellor Education & Supervision*, 50, 21-38. <https://bit.ly/3BlrCq5>
- Glaser y Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. (Forni, F., trad.) Aldine Transaction.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, en Denman, C. y Haro, J.A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Guerrero Bejarano, M.A. (2016) La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Iborra Cuéllar, A. (2003). *Rituales y tareas del desarrollo: Cambios generacionales y repercusiones en la madurez personal*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.

- Jiménez-Fontana, R., García-González, E. y Cardeñoso, M. J. (2017). Teoría Fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto*, 36(1), 29-46. <https://doi.org/10.17398/O213-9529.36.1.29>
- Juanillo- Maluenda, H. (2019). Posicionamiento del investigador de enfermería en la utilización de la Teoría Fundamentada Constructivista. *Enfermería Universitaria*, 16(2), 205-205. <http://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.2.638>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 5, 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7. Manual de uso*. Zenodo. DOI: 10.5281/zenodo.273997
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://bit.ly/3roATte>
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., y Gordo Luis, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. <https://bit.ly/3eALPi7>



## EXPERIENCIAS

# Innovando en educación: la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje en las instituciones de Educación Superior

*Innovating in education: photo-elicitation as an inclusive learning strategy in higher education institutions*

Almudena Cotán Fernández,<sup>\*</sup> Aurora M<sup>a</sup> Ruiz-Bejarano<sup>\*\*</sup> y Katia Álvarez Díaz<sup>\*\*\*</sup>

Recibido: 15 de enero de 2022 Aceptado: 19 de abril de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Cotán, A., Ruiz-Bejarano, A., y Álvarez Díaz, K. (2022). Innovando en educación: la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje en las instituciones de Educación Superior. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 137-153. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14104>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14104>

## RESUMEN

Las universidades deben prestar especial atención a los procesos de innovación docente ya que permiten, no solo actualizar los métodos de enseñanza-aprendizaje sino, también, ajustarlo a las necesidades reales del alumnado. Por ello, el desarrollo de metodologías que potencien la inclusión y la calidad educativa en la formación inicial del futuro maestro, es un requisito esencial que las instituciones de Educación Superior deben cumplir. El objetivo de este trabajo es describir la experiencia educativa innovadora desarrollada en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Esta experiencia forma parte de un proyecto de innovación docente, cuyo tema central ha sido el uso de la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje desde un enfoque inclusivo. Tres fueron los momentos esenciales para el desarrollo del proyecto. La primera de ellas, denominada *Antes*, coincidió con un proceso de alfabetización sobre metodologías narrativas en educación y, de forma concreta, sobre la foto-elicitación como instrumento de aprendizaje en el aula. En un segundo momento, denominado *Durante*, se procedió a la realización de la fotografía y al análisis individual y grupal por parte del alumnado. En un tercer y último momento, identificado en el estudio como *Después*, se realizaron grupos de discusión en el aula a través del análisis narrativo de las fotografías grupales. Para ello, se creó una galería fotográfica en la aplicación de Instagram que se expuso en el aula. Las opiniones del alumnado recogidas en los cuestionarios realizados, así como en los grupos de discusión en el aula sugieren que, la técnica foto-elicitación permite desarrollar prácticas educativas innovadoras e inclusivas al potenciar en el alumnado un pensamiento narrativo, además de ofrecer un enfoque de enseñanza participativo, práctico y significativo. Se finaliza con un apartado de discusión en el que se contrastará los principales resultados obtenidos con estudios previos.

**Palabras clave:** innovación educativa; foto-elicitación; formación; reflexión; aprendizaje significativo; Educación Superior

**Financiación:** Esta investigación (sol-202100202148-tra) ha sido aprobada en la Convocatoria de Actuaciones Avalada de la Universidad de Cádiz para su desarrollo en el curso 2021/2022.

**Agradecimientos:** Este proyecto fue realizado gracias al apoyo y orientación recibido por la Universidad de Cádiz y la Unidad de Innovación Docente así como a la participación totalmente altruista del alumnado participante.



\*Almudena Cotán Fernández [0000-0003-0362-4348](https://orcid.org/0000-0003-0362-4348)

Universidad de Cádiz (España)  
[almudena.cotan@uca.es](mailto:almudena.cotan@uca.es)

\*\*Aurora M<sup>a</sup> Ruiz-Bejarano [0000-0003-1931-2680](https://orcid.org/0000-0003-1931-2680)

Universidad de Cádiz (España)  
[auroramaria.ruiz@uca.es](mailto:auroramaria.ruiz@uca.es)

\*\*\*Katia Álvarez Díaz [0000-0002-6886-2921](https://orcid.org/0000-0002-6886-2921)

Universidad de Cádiz (España)  
[katia.alvarez@uca.es](mailto:katia.alvarez@uca.es)

**ABSTRACT**

Universities should pay special attention to teaching innovation processes as they allow not only to update teaching-learning methods but also to adjust them to the real needs of students. Therefore, the development of methodologies that promote inclusion and educational quality in the initial training of future teachers is an essential requirement that higher education institutions must meet. The aim of this paper is to describe the innovative educational experience developed in the Early Childhood Education Degree at the University of Cadiz. This experience is part of a teaching innovation project, whose central theme has been the use of photo-elicitation as a learning strategy from an inclusive approach. Three were the essential moments for the development of the project. The first one, called Before, coincided with a literacy process on narrative methodologies in education and, specifically, on photo-elicitation as a learning tool in the classroom. In a second moment, called During, we proceeded to the realization of the photograph and the individual and group analysis by the students. In a third and last moment, identified in the study as After, discussion groups were held in the classroom through the narrative analysis of the group photographs. For this purpose, a photo gallery was created in the Instagram application and displayed in the classroom. The students' opinions collected in the questionnaires and in the classroom discussion groups suggest that the photo-elicitation technique allows the development of innovative and inclusive educational practices by promoting narrative thinking in students, in addition to offering a participatory, practical and meaningful teaching approach. It ends with a discussion section in which the main results obtained will be contrasted with previous studies.

**Keywords:** educational innovation; photo-elicitation; training; reflection; important learning; higher education

**1. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, la formación docente del alumnado universitario está llamada a responder de manera crítica y dinámica a las necesidades y los retos educativos en tiempos de cambios, producto de la globalización social, tecnológica y cultural. Estos desafíos se podrían definir bajo un propósito común: mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Behari-Leak, 2017; Medinabeitia y Fernández, 2017). Partiendo desde un modelo pedagógico que privilegie la construcción de una identidad profesional renovada y contextualizada, es necesario responder a las necesidades del alumnado en estas instituciones formativas. Para ello, es importante invitar al alumnado a reflexionar sobre sus propias experiencias y preconcepciones, alentándolos hacia un aprendizaje significativo en el que se reconozcan como autores de respuestas y actores principales de responsabilidad para el cambio educativo (Esteves et al., 2020).

Precisamente, la innovación docente, producto de las investigaciones educativas, ha sido sinónimo de múltiples reformas pedagógicas e incluso, a veces, estas se han convertido en el discurso de quienes responden a las nuevas tendencias universitarias. No obstante, en ocasiones, en algunas instituciones de Educación Superior (en adelante, ES), se producen procesos educativos que se mantienen al margen de los procesos de cambio donde la tradición educativa parece confinada en el pasado. Desde esta constante preocupación, se parte de la necesidad de alzar la mirada hacia nuevos relatos y discursos que permitan proveer al alumnado universitario de un análisis teórico-práctico, basado en su propia historia tanto personal como académica.

En esta línea, han surgido en las Ciencias Sociales y, en concreto, en el ámbito que en este artículo ocupa, el de la educación, diversos planteamientos de investigación alternativos al modelo positivista y definidos como participativos (Cotán, 2016, 2020; Denzin y Lincoln, 1998; Suárez,

2007). Entre ellos, se encuentran algunos enfoques como la investigación-acción, la etnografía, el estudio de caso o los métodos narrativos, entre otros. Todos estos son concebidos bajo una perspectiva pedagógica de colaboración, participación y deliberación comunitaria (Nind, 2014; Pantoja, 2010), que ayuda a implicar a los participantes en el análisis y la transformación de su realidad (Biglia y BonetMartí, 2009). De esta forma, el alumnado se convierte en el foco central de su aprendizaje (Cubero, 2005; Fives, y Buehl, 2008; Fives, y Gill, 2015). Así, estas estrategias metodológicas, permitirían transformar el aula en un espacio de formación plena e íntegra, donde el alumnado desarrollaría procesos de aprendizaje en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras (Moriña et al., 2016). Por ese motivo, se torna esencial ofrecer espacios donde el alumnado pueda participar, reflexionar y, especialmente, ser escuchado, siendo esto un requisito importante para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

Una de las estrategias metodológicas ya mencionadas que permitiría el logro de lo aquí descrito sería el uso de la narración en el aula (Cortés y González, 2020). A través de la misma, y siguiendo un enfoque interpretativo, dialógico y crítico, se potencia el análisis de las perspectivas, vivencias y experiencias del alumnado desde una postura reflexiva y comprensiva. Además, esto no solo beneficiaría al alumnado en la construcción de sus conocimientos, sino también al profesorado (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2020). Es decir, las metodologías narrativas en el aula permitirían al docente conocer la situación curricular, competencial y personal del alumnado y, a partir de ella, desarrollar la materia realizando los ajustes que se consideren necesario (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2021).

Asimismo, autores como González et al. (2020) y Sabariego et al. (2019) indican que, al trabajar desde y con las narrativas del alumnado, se desarrollan conexiones y relaciones entre las experiencias y el currículo y/o contenido de la materia lo que, de manera inevitable, permite el logro y desarrollo de un aprendizaje significativo. Esto se torna especialmente importante para el alumnado con diversidad funcional (Carballo et al., 2021a), al poder desarrollar un aprendizaje ajustado a sus necesidades y, además, generar conocimientos con significados.

Es, precisamente, en este aspecto donde radica la novedad de la presente experiencia, trabajar una estrategia metodológica narrativa en el aula, como es el caso de la foto-elicitación, como método narrativo-visual (Mannay, 2017) de aprendizaje. Se trata de una técnica innovadora de investigación participativa que permite evaluar las necesidades de los agentes participantes, los alumnos y las alumnas, para reconstruir e indagar en su propia historia dándoles voz y potenciando su empoderamiento del alumnado en su proceso de aprendizaje (Soriano y Cala, 2016) “a través de la documentación de la realidad de su vida cotidiana mediante imágenes y narrativas” (Doval et al., 2013, p. 152).

Sucesora de los estudios de la Comunicación para el Cambio Social en la década de los setenta, la foto-elicitación retoma las bases del pragmatismo norteamericano, el interaccionismo simbólico y la educación popular en Latinoamérica, encontrando así sus principales influencias en las Teorías de la Comunicación Participativa (Rabadán y Contreras, 2014), en el Paradigma de la Investigación-acción Participativa (Miles y Kaplan, 2005) y en la Pedagogía Dialógica Crítica de Paulo Freire (Brito, 2008). Pensamientos positivistas referentes a los medios audiovisuales se contrastan con las voces que reclaman un uso de la fotografía como espacio de diálogo crítico que permite discernir diferentes narrativas y análisis dando lugar a continuos cambios en

el modo de observar tales imágenes. Una estructura que, precisamente, ha ido teniendo gran aceptación en otros campos profesionales como la terapia, el diagnóstico y la evaluación (Bates et al., 2017; Kearns, 2012; Salmon, 2001), y emergiendo también con fuerza en el ámbito de la sociología y la antropología para la comprensión de las formas de vida de diferentes colectivos sociales (Copes et al., 2018; Pauwels, 2020; Sestito et al., 2017).

En el ámbito de la ES, estudios internacionales hacen eco de esta técnica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo un importante impacto positivo en su quehacer pedagógico. Estudios sobre la educación ambiental (Legge, y Smith, 2014), la representación de conceptos geográficos en las aulas (Seow, 2016), los procesos de aprendizaje en educación física (Parker et al., 2016), la enseñanza de la escritura en entornos multiculturales (Zenkov, et al., 2014), la identificación y comprensión del sentido de lugar como vínculos de apego y pertenencia (Ramos y Fera, 2016), o la comprensión sobre el modo en cómo ve el alumnado el entorno educativo desde la indagación narrativa como forma de desarrollo profesional (Minthorn y Marsh, 2016), van en esa dirección.

Menos frecuentes son las investigaciones centradas en España, destacándose el trabajo de Bautista et al., (2018) que indaga sobre las creencias y visiones del profesorado acerca de la práctica educativa. Otros estudios analizan el valor de la foto-elicitación para acceder a las experiencias centradas en los métodos docentes utilizado en la facultad de Ciencias (Sáez, 2000). Un procedimiento valioso que se evidencia también en otros estudios es el uso de la fotografía para acceder al conocimiento tácito del profesorado de educación física, resaltando que dicho propósito difícilmente se hubiese alcanzado con otro tipo de técnica metodológica (González et al., 2018).

Se trata, en definitiva, de experiencias e investigaciones que evidencian las posibilidades para analizar y debatir a partir de la proyección de una fotografía, que avivan tentativas orientadas a la práctica del profesorado en la ES, pero no desde la visión de su propio alumnado. Sin embargo, estas últimas experiencias son mayoritarias en etapas educativas inferiores, concretamente en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, donde la opinión y participación del alumnado goza de cotas de mayor predominio y tradición (Doval et al., 2013; Molero, 2007; Parrilla y De la Fuente, 2013), como también en la etapa de Educación Infantil (Castro et al., 2012; Ceballos y Susinos, 2019).

A pesar de la presente escasez de estudios que recogen la visión del alumnado universitario, se consideran que los procesos de foto-elicitación dan paso a un relato y a una ocasión indiscutible para el aprendizaje de la profesión de magisterio (Kilgo et al., 2015; Sorensen, 2014), que les permite acceder al pensamiento práctico docente (Parker et al., 2016), tanto a los constructos teóricos que presiden su práctica (Stockall y Davis, 2011), como a los posicionamientos personales (Clandinin, 2019) y las perspectivas pedagógicas (Ferguson, y Bráten, 2018) que conforman un sistema de declaraciones profesionales menos contrastadas, pero determinantes para favorecer, según Raven (2015), el compromiso del alumnado con el aprendizaje y el desarrollo del saber pedagógico en la ES (Pears et al., 2008).

Se garantiza, en definitiva, un proceso de reflexión continua del discurso de los participantes otorgando una mayor capacidad de crítica y empoderamiento pedagógico. Sin embargo, a pesar de ser una técnica con un gran potencial discursivo y, por tanto, un alto valor de significatividad

en el tratamiento de los datos, aún presenta algunas críticas de orden metodológico centradas en la dificultad de análisis e interpretación de imágenes, sesgo por influencias externas o del propio participante, los ideales teóricos frente a la práctica y, por último, en el bajo impacto sobre las esferas públicas (Soriano y Cala, 2016). Estas dificultades suponen una invitación a profundizar sobre los métodos de investigación cualitativa en educación, donde se hace necesario y urgente explorar otras formas de pesquisas más emancipadoras de los formatos prescritos, contribuyendo al conocimiento de su práctica docente y recabando información de la práctica real para así dilucidar éticamente mejor las posibles necesidades encontradas.

En este contexto, y con el ánimo de contribuir al ámbito científico sobre el uso e implementación de esta técnica en las prácticas educativas, este artículo se plantea como objetivo general analizar la percepción del alumnado matriculado en la asignatura Tutoría y Familia del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz sobre el uso de la técnica de foto-elicitación como herramienta de aprendizaje. Las preguntas concretas que guiarán el análisis de la experiencia son tres:

- ¿Permite la foto-elicitación que el alumnado aprenda la materia a través de su propia experiencia y subjetividad?
- ¿El alumnado se implica en sus producciones académicas cuando existe un vínculo personal?
- ¿Cómo valora el alumnado el uso de la red social Instagram como recurso de aprendizaje?

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia docente que a continuación se desarrolla, parte de un proyecto de innovación docente (sol-202100202148-tra) desarrollado en la Universidad de Cádiz durante el curso 2021/2022. El objetivo principal es aplicar la técnica de foto-elicitación como herramienta de aprendizaje desde un enfoque inclusivo, así como analizar el uso educativo y el potencial de aprendizaje de esta herramienta. De manera concreta y, desde una perspectiva significativa y práctica, se espera que el alumnado conozca cuáles son las principales estrategias y acciones para desarrollar la acción tutorial, así como saber cómo pueden establecer redes de vinculación, participación y colaboración con las familias desde el contexto escolar.

Esta experiencia, de manera concreta, se desarrolló en las asignaturas *Tutoría y Familia en Educación Infantil* y *Colaboración de las Familias en los Procesos Educativos*, ambas pertenecientes al primer curso del Grado de Educación Infantil. De manera concreta, en este documento vamos a reflejar las acciones resultantes de la asignatura Tutoría y Familia, perteneciente al primer curso de titulación indicada anteriormente y desarrollada en el primer semestre. Impartida por docentes del área de Psicología y Didáctica, los datos aquí reflejados se asocian a la materia impartida por el área de Didáctica y Organización escolar del Departamento de Didáctica. Así, los participantes involucrados en la experiencia didáctica innovadora que aquí se presenta, son 205 (de los 223 alumnos matriculados), de los cuales 188 son mujeres y 17 hombres con edades comprendidas entre los 17 y los 24 años de edad.

Para el desarrollo de este proyecto de innovación, se establecieron cinco actividades organizadas en tres momentos claves (ver ilustración 1): 1. Antes; 2. Durante, y; 3. Después.

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alfabetización foto-elicitación</li> <li>2. Cuestiones formales y éticas</li> <li>3. Implicación del alumnado</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toma de la fotografía</li> <li>2. Análisis narrativo (ficha de la actividad)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudio interpretación y análisis narrativo</li> <li>2. Puesta en común: conocimiento compartido</li> </ol>

**Ilustración 1.** Fases desarrolladas en el proyecto de innovación docente (Cotán, Ruiz-Bejarano y Picazo-Gutiérrez, 2022, en prensa)

En la primera fase, *Antes*, se desarrollaron dos actividades consideradas esenciales para el desarrollo del proyecto. La primera de ellas, en la sesión teórica (90 minutos), consistió en un proceso de alfabetización digital del alumnado sobre el uso de las metodologías narrativas y visuales en educación y, de forma concreta, en el uso de la fotografía como recurso educativo y los beneficios que tiene esta técnica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los textos trabajados en esta sesión fueron tres:

- Bautista García-Vera, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros en educación primaria. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 202-214. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.06>
- Cotán, A. (in press). La foto-elicitación en la formación inicial del maestro. Desarrollo de un proyecto de innovación. En *Investigaciones emergentes de nuevo cuño*. Thomson Reuters-Aranzadi.
- Cotán, A. y Ruiz-Bejarano, A.M. (2021). Pedagogía narrativa en las aulas de Educación Superior: Beneficios de su implementación en el alumnado con discapacidad. En A. Cotán y J.C. Ruiz Sánchez, *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 1253-1272). Dykinson.

En segundo lugar, se procedió a desarrollar en la clase práctica (90 minutos) los aspectos éticos y técnicos de la toma y selección de la fotografía bajo un tema concreto: la colaboración de las familias en las escuelas. Entre los principales aspectos éticos que se abordaron, destacaron la creación del consentimiento informado y el contenido principal del mismo, así como la cesión de derechos de imagen para poder alojar las fotografías en la red social de Instagram y su uso y difusión en documentos de relevancia científica (artículos, congresos, monografías, etc.). En relación a los aspectos técnicos de las fotografías, los puntos a tratar fueron ocho:

1. La imagen grupal debe estar en horizontal y la individual, preferentemente, también.
2. Buena resolución (no se debe pixelar la imagen). Es decir, debe ser clara y nítida.
3. La fotografía grupal debe realizarse desde el teléfono móvil (así nos aseguramos que todo el alumnado está en igualdad de condiciones).
4. La extensión del archivo de la fotografía debe ser .jpg

5. En el caso de la fotografía individual, debe ser una fotografía ya realizada y su tamaño ha de ser 10x15 cm.
6. En el caso de la fotografía grupal, se debe acordar cuál es el concepto grupal de participación y colaboración en las escuelas y, partiendo de él, seleccionar qué desean fotografiar y realizarlo. En el caso de que sea un centro o algo de su interior, solicitar permiso y adjuntar el consentimiento informado.
7. Toda persona que aparezca en la fotografía (individual y/o grupal), deberá ser conocedora de la misma y dar su autorización (consentimiento informado).
8. En el caso de que aparezcan menores de edad en la fotografía (individual y grupalmente), se deberá ocultar su identidad.
9. A su vez, en esta sesión se le explicó al alumnado la actividad y los principales elementos sobre los que debían reflexionar y relacionar, de manera directa, con el contenido visto en la asignatura (ver tabla 1) así como las fechas y formato de entrega.

Tabla 1. Ficha grupal de la actividad. Fuente: Elaboración propia

	A cumplimentar por el alumnado
Nombre y Apellidos	
Curso	
Asignatura	
Fotografía (insertar fotografía)	
¿Qué significado tiene esta imagen para mí?	
¿Por qué he seleccionado esta fotografía?	
¿Qué relación tiene con los procesos colaborativos de las familias en las escuelas?	
¿Qué papel tienen las personas implicadas en estas fotografías? ¿pueden aparecer de manera física o no?	
¿Cómo incide esta imagen en tu futuro docente?	
Comentario que debe acompañar a la imagen en Instagram	
Anexos:	Cualquier información que el alumnado considere relevante aportar (y no lo haya hecho con antelación) y que sirva para acompañar el significado de la imagen y su relación con la asignatura, así como para comprender el proceso y diseño de la misma. Consentimiento informado / Cesión derechos imagen

Para conocer el impacto de las acciones formativas desarrolladas en estas sesiones de clase, se facilitó al alumnado un cuestionario pre-test con 44 ítems organizados en cinco categorías: 1. Innovación educativa; 2. Papel del docente en el aprendizaje; 3. Recursos tecnológicos; 4. Expe-

riencias y narraciones del alumnado; 5. Fotografías. Al finalizar la actividad, el alumnado realizó otro cuestionario de 19 preguntas abiertas que versan sobre el uso de la fotografía en educación y cómo, a través de esta herramienta didáctica, el alumnado ha desarrollado su conocimiento en relación a la materia que está vinculada. Ambos instrumentos se alojaron y cumplimentaron a través de GoogleForms.

En la segunda fase de este proyecto, *Durante*, se dejó al alumnado que, durante dos sesiones de clase (180 minutos), seleccionaran o realizaran la fotografía que querían analizar y, en segundo lugar, que desarrollaran el análisis narrativo de la misma basándose en los criterios establecidos en la tabla 1. En esta fase, se recalcó en todo momento que, a través de esta actividad, no solo se buscaba que el alumnado realizara un estudio introspectivo de su infancia e historia, sino que, también, las conectaran con la materia y los contenidos vistos. De esta manera, se perseguía desarrollar una conexión simbólica y significativa del aprendizaje.

En un último momento, *Después*, se procedió a realizar una interpretación y análisis narrativo-visual de las fotografías grupales. Así, a través del perfil de Instagram de la asignatura (ver ilustración 2), se desarrolló un aprendizaje narrativo-visual compartido de la asignatura, ya que no solo se acompañó la imagen de un comentario que pudiera dotarla de significatividad propia y relacionarlo con la materia, sino que, durante el desarrollo de la sesión, los grupos tuvieron la posibilidad de explicar a sus compañeros y compañeras qué elemento de la colaboración familia-escuela quisieron captar con la fotografía y, desde su subjetividad, por qué era importante (ver ilustración 3).

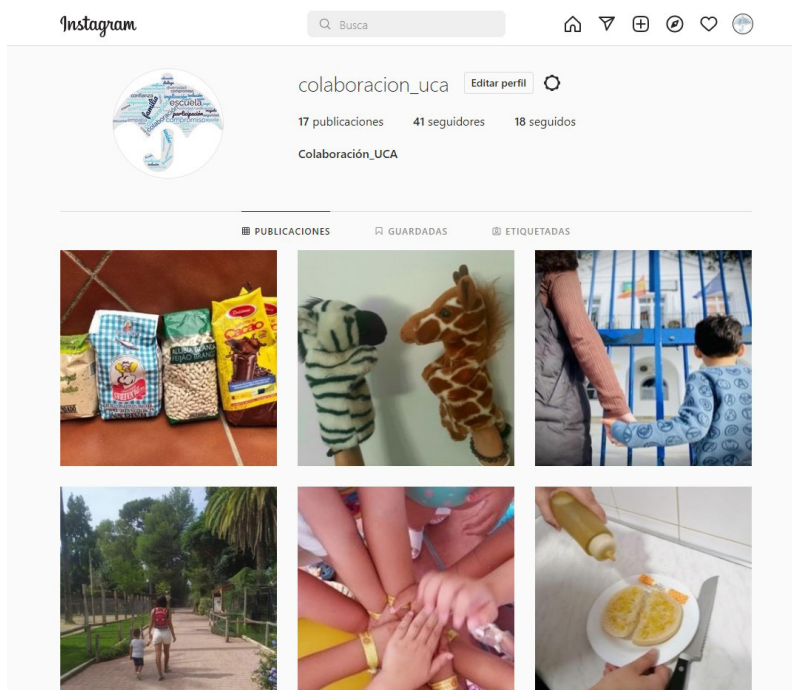


Ilustración 2. Perfil Instagram de la asignatura: fotografías grupales



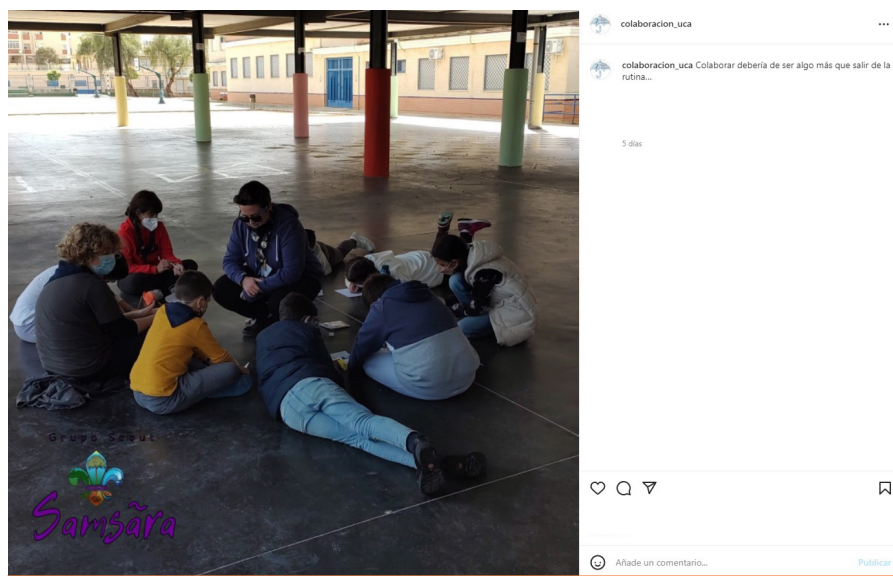


Ilustración 3. Ejemplo de colaboración familia-escuela (fotografía grupal)

No obstante, para que el alumnado pudiera acceder en cualquier momento a la explicación de esta actividad, así como a las orientaciones ofrecidas durante las sesiones, se dejó alojado en el campus virtual un documento titulado *Guía de trabajo: Trabajando desde la fotografía hasta el contenido: análisis de nuestra historia*, en el que, de manera pormenorizada se explicaba las acciones que tenían que desarrollar en cada momento y fase.

### 3. ¿QUÉ PERCEPCIÓN TIENE EL ALUMNADO DE LA REALIZACIÓN DE LA FOTO-ELICITACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE?

Tras la aplicación de esta estrategia de aprendizaje en el aula, y el análisis realizado a través del cuestionario de preguntas abiertas, la percepción del alumnado ha sido positiva frente a la misma. A tenor de los datos recogidos, se puede indicar que la foto-elicitación es una estrategia válida, apta y recomendable a utilizar en las aulas universitarias para desarrollar procesos de aprendizajes por: 1. Posibilitar que el alumnado desarrolle un proceso de andamiaje conceptual y pedagógico sobre cómo le gustaría que fueran sus experiencias docentes futuras; 2. Favorecer la adquisición de un aprendizaje significativo y con sentido; 3. Motivar e implicar al alumnado en su aprendizaje al partir de sus experiencias previas; 4. Establecer conexiones más sólidas entre la teoría y la práctica educativa; 5. Desarrollar un enfoque crítico y transformador en la formación inicial docente; 6. Favorecer y fortalecer vínculos reflexivos entre sus experiencias vitales más arraigadas y su formación para el ejercicio del magisterio, y; 7. Generar conocimientos e identidades colectivas. Así, la apertura de un espacio en el aula académica donde, a impulso de distintas imágenes, tengan cabida las voces y las experiencias educativas del alumnado sobre las que construir dialógicamente los nuevos aprendizajes del itinerario formativo docente, es una buena forma de resumir y condensar la naturaleza y el potencial de la foto-elicitación.

Los resultados que a continuación se exponen se centran en analizar el nivel de motivación e implicación del alumnado con el uso de esta estrategia, así como el aprendizaje que obtienen

cuando se parte de sus propias experiencias y subjetividades y, si la red social Instagram, es considerada un recurso válido para compartir y construir conocimientos colectivos.

### **El alumno se motiva y se implica cuando existe vínculo personal y emocional en el aprendizaje**

Una de las primeras cuestiones que se abordó con el alumnado es si consideraban que trabajar desde su propia experiencia y establecer relaciones con la materia aumentaba su nivel de motivación y esfuerzo en la realización de la actividad. En este sentido, algunos alumnos indicaron que les había gustado trabajar sobre la base de sus experiencias y que, por ello, trabajar los contenidos desde su subjetividad implicaba esfuerzo y dedicación al tener que buscar y seleccionar la fotografía más adecuada y apta para la tarea.

Ha sido muy motivador el desarrollo de la tarea porque al tener que elegir una foto, tuve que revisar todas las fotos de cuando era pequeña y me ha gustado mucho porque hacía tiempo que no miraba estas fotos. He aprendido sobre todo a trasladar lo aprendido a lo personal, a la experiencia. (Estudiante 10, Grupo de Discusión)

Además, se solicitó que el alumnado identificara el nivel de implicación personal y académica del alumnado cuando se trabaja desde experiencias y documentos personales. En este sentido, para el alumnado, realizar una actividad centrada en su infancia, historia y vivencia, supuso un elemento enriquecedor en su aprendizaje. Indicaron que trabajar desde su propia infancia le permitió afrontar la práctica desde un enfoque práctico y significativo y conocer en qué tipo de docente les gustaría convertirse en el futuro.

Más emocional al ser un caso personal, echando rato en casa para buscar fotos, comentándola con mis padres, disfrutando mucho de mi infancia y viendo aspectos los cuales trataba y no me daba cuenta. Y creo que, el hecho de vincular a mi propia familia en mi educación, aspecto central de la asignatura, mi nivel de motivación e implicación ha sido alto".(Estudiante 125, Cuestionario preguntas abiertas)

Para mí, hacer una actividad centrada en mi infancia ha sido muy acertada y significativa ya que me ha llevado a ponerme en mi mente de cuando era pequeño y eso me ayuda a entender la mentalidad de nuestros futuros alumnos. (Estudiante 137, Cuestionario preguntas abiertas)

Sin embargo, aunque esta visión era afirmada por un amplio grupo de alumnado, hubo algunos alumnos que indicaron que, la realización de esta actividad, supuso revivir recuerdos de su infancia poco agradables. En este sentido, ellos consideraron que debería haberse preguntado al alumnado si querían realizar trabajos personales.

Yo no digo que esté mal hacer este tipo de actividades. Seguramente a la mayoría le guste recordar y compartir esos momentos con sus padres. Pero mi experiencia no es agradable. Creo que se tendría que haber preguntado quién quería hacer este tipo de tarea. (Estudiante 115, preguntas abiertas)

Ante esta situación, fueron otras las alternativas que se ofrecieron al alumnado para la realización de esta tarea. Sin embargo, todos los alumnos optaron por realizar esta actividad tal y como se había diseñado. Al término de la misma, estos alumnos y alumnas indicaron que, durante la realización de la misma, hubo momentos de crecimiento y reflexión personal sobre cómo le gustaría ser como docentes y la implicación que tendrían en el aula.

Al principio no entendía muy bien el motivo de realizar esta actividad. Después, he podido ver que mi experiencia: lo que me ha gustado y lo que no. Y, seguramente, lo que como futura docente y madre realice por el bien de mis hijos y la colaboración familia-escuela. (Estudiante 89, Cuestionario preguntas abiertas)

### **Aprendiendo a través de la experiencia y subjetividad del alumnado**

Otra de las cuestiones se centraba en analizar el nivel de aprendizaje del alumnado a través de la técnica de la foto-elicitación y la asociación que este realiza entre su propia experiencia, la narrativa y el contenido de la materia. En este sentido, el alumnado indicó que la fotografía y el análisis narrativo derivado de la misma les permitió, por un lado, indagar en su infancia y, por otro lado, re-construir su infancia e identificar los aprendizajes obtenidos en esa representación visual y a todas las personas e instituciones implicadas en ese proceso de aprendizaje. Además, los/as estudiantes aseguraron que trabajar desde sus propios testimonios y experiencias les permitió enfocar la teoría desde un enfoque más práctico. De hecho, en algunos casos, aseguraron que tuvieron que hablar y preguntar a sus familiares sobre el hecho representado y las actuaciones que estos habían hecho en la misma, lo que supuso conocer y ahondar sobre las principales relaciones y vínculos existentes entre la familia y la escuela.

Lo que más me ha llamado la atención ha sido que he visto la implicación de la familia en la escuela en un caso práctico en mi infancia. (Estudiante 45, Cuestionario preguntas abiertas)

Sí, ya que normalmente las actividades se basan en la teoría que damos en clase y hay que aplicarlo de manera que des a entender que sabes de lo que hablas. Sin embargo, realizando esta actividad sobre mí, me ha parecido más amena y fácil, pues me he centrado más en describir y relacionar la foto con la asignatura. (Estudiante 76, Cuestionarios preguntas abiertas)

Sí, ya que nos implicamos más al ser un caso personal y al tener toda la información de nuestra experiencia y recuerdos nos resulta más fácil. Además, hemos podido ver la importancia de la colaboración familia-escuela y esto, al menos para mí, me hace sentir arropado y que le importo a mis padres. (Estudiante 169, Cuestionario preguntas abiertas)

### **Instagram como recurso de aprendizaje: compartiendo y creando conocimiento colectivo**

Por otro lado, se le preguntó al alumnado por su opinión sobre el uso de la red social Instagram como herramienta de aprendizaje y, si a través de la galería fotográfica, fueron capaces de recrear posibles estrategias educativas para fomentar procesos de colaboración entre la familia y la escuela. Ante esta cuestión, el alumnado mostró un alto nivel de satisfacción ya que, no sólo utilizaron una aplicación conocida para ellos, sino que, además, compartir fotografías y la descripción subjetiva de la misma le permitió conocer otras perspectivas, desarrollando, por ende, procesos de aprendizaje compartidos. A su vez, remarcaron el potencial de esta herramienta para participar e interactuar con el trabajo de otros compañeros, generando procesos de reflexión compartida.

A mí me ha gustado usar Instagram en la materia. La he mirado desde casa y compartido las fotos con mis padres. Me permitió recordar recuerdos olvidados de mi infancia, lo que me ha llevado a pensar en todas las actividades que hacía mi colegio para que mis padres participaran y en las que yo puedo hacer como docente. (Estudiante 39, Grupo de Discusión)

Es cierto que, la aplicación Instagram es algo diferente a lo que he visto hasta ahora. Reconozco que al utilizarla de manera diaria, de vez en cuando la he mirado y he visto los trabajos de los compañeros y, en algún caso, le he dado a me gusta o le he hecho algún comentario. Si no hubiera sido así, lo habría visto el día de clase y listo. (Estudiante 89, Grupo de Discusión)

Me ha gustado utilizar esta aplicación en la asignatura. Pero creo que ha sido también importante las aportaciones y reflexiones de los compañeros que han acompañado la fotografía y que han explicado en clase. Esto me ha permitido conocer mejor el contexto de la imagen y entender que cada uno tiene su historia personal. (Estudiante 105, Grupo de Discusión)

#### 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La innovación docente universitaria se muestra como un campo vasto de indagación y estudio en el que explorar nuevas fórmulas para la enseñanza o en el que profundizar por vías alternativas en fórmulas ya existentes. No se trata de “innovar por innovar”; es decir, de introducir modificaciones metodológicas o reformas de mayor o menor calado sin sentido, primando la novedad sobre cualquier otro criterio. Más bien, se trata de ofrecer una respuesta contextualizada a las necesidades formativas del alumnado universitario dentro del telón de la sociedad de la información y del conocimiento. En este ámbito, la foto-elicitación surge como una alternativa valiosa en el aula universitaria (Cotán et al., 2021).

En un contexto social, cultural y educativo donde la imagen, lo visual, presenta una preponderancia significativa, el método narrativo-visual (Mannay, 2017) de la foto-elicitación ofrece al alumnado universitario la posibilidad de proyectar una mirada crítica y reflexiva hacia sus propias imágenes y construir así sus nuevos aprendizajes sobre la base de sus experiencias consolidadas (Soriano y Cala, 2016). La foto-elicitación se erige, de este modo, como una herramienta que alimenta y sostiene un valioso y necesario aprendizaje significativo en la formación inicial docente, a la par que fomenta la formación de profesionales críticos y reflexivos y permite el desarrollo de prácticas educativas inclusivas (Kilgo et al., 2015; Sorensen, 2014).

La experiencia innovadora que aquí se presenta, desarrollada en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, permite extraer una serie de conclusiones con proyección para posteriores estudios y propuestas docentes. En primer lugar, los hallazgos obtenidos en esta experiencia innovadora indican que el alumnado se encuentra fuertemente motivado e implicado (personal y académicamente) cuando se parte de sus emociones, conocimientos previos y experiencias. En este sentido, Moriña (2020) afirma que es importante trabajar desde las conexiones emocionales en el aula ya que, a través de las mismas, el alumnado se puede reconocer como un miembro valioso de la comunidad universitaria, además de desarrollar su sentido de pertenencia. Por ello, una de las conclusiones que emana de este trabajo es que la foto-elicitación, entendida como herramienta para el aprendizaje, permite el desarrollo del componente afectivo y emocional en el aula (Sánchez y Morgado, 2021), una característica importante para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas (Aguirre et al., 2020).

En segundo lugar, los resultados obtenidos reflejan que el método de foto-elicitación posibilita que el alumnado aprenda el contenido curricular de la materia (Soriano, 2012) desde sus propias experiencias y narrativas, desarrollando, además, un proceso de andamiaje conceptual y pedagógico sobre cómo le gustaría que fueran sus experiencias docentes futuras, ofreciendo, la oportu-

nidad de crear y recrear ejemplos de posibles buenas prácticas docentes (Cotán et al., 2021). Se favorece, por tanto, la adquisición de un aprendizaje significativo y con sentido, convirtiendo al alumnado en el protagonista del mismo (Fives, y Buehl, 2008; Fives, y Gill, 2015). El uso de la foto-elicitación en educación permite trabajar las narraciones del alumnado, convirtiéndose en una importante herramienta para la comprensión, la reflexión y la transferencia del conocimiento (Domingo y Gómez, 2014; Chisvert et al., 2018). En este sentido, su uso ha de permitir no solo la transformación de las aulas universitarias sino, también, el desarrollo y la construcción del pensamiento reflexivo, crítico, competencial, profesional y colaborativo en el alumnado (Soriano y Cala, 2016). De hecho,

trabajar desde la narrativa y experiencias del alumnado en el aula ha sido identificada como una potente herramienta de empoderamiento del alumnado que les permite exponer y acceder a su experiencia social, personal, educativa y/o profesional, tanto de manera individual como colectiva, desde una perspectiva situacional. Esa información es utilizada en el aula como herramienta de conocimiento y transformación personal y profesional. (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2021, p. 1253).

Por tanto, se refuerza la importancia del uso educativo de la foto-elicitación en el aula ya que permite, no solo la construcción del conocimiento sino, también, relacionar la experiencia del alumnado con el contenido curricular (Clandinin, 2019; Parker et al., 2016; Stockall y Davis, 2011). Esta conexión fomenta, por un lado, el desarrollo y la adquisición de un aprendizaje significativo, participativo y reflexivo y, por otro, permite incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje (González et al., 2020; Sabariego et al., 2019).

## REFERENCIAS

- Aguirre, A., Carballo, R., y Lopez-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Bates, E., McCann, J. J., Kaye, L. K. y Taylor, J. (2017). "Beyond words": a researcher's guide to using photo elicitation in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 14(4), 459-481. <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1359352>
- Bautista, A., Rayón, L. y de las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>
- Behari-Leak, K. (2017). New academics, new higher education contexts: a critical perspective on professional development. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 485-500. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273215>
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25. <https://bit.ly/3zVdofj>
- Brito, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. CLACSO. <https://bit.ly/3tv0xzz>
- Carballo, R., Cotán, A., y Spinola-Elias, Y. (2021). An inclusive pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(1), 21-41. <https://doi.org/10.1177/1474022219884281>

- Castro, A. Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La mirada infantil sobre la transición educativa. *Cuadernos De Pedagogía*, 419, 28-31. <https://bit.ly/3fseuWp>
- Ceballos, N., y Susinos, T. (2019). Me gusta 'la selva' porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder": El uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia, *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65(1), 43-67. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.506>.
- Chisvert, M. J., Palomares, D., y Soto, D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Ed.). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Octaedro. <https://bit.ly/3FpYuij>
- Clandinin, D.J. (2019). *Journeys in Narrative Inquiry: The Selected Works of D. Jean Clandinin*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273896>
- Copes, H., Tchoula, W., Brookman, F., y Ragland, J. (2018). Photo-Elicitation Interviews with Vulnerable Populations: Practical and Ethical Considerations. *Deviant Behavior*, 32(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1407109>
- Cortés, P. y González, B. (coords.) (2020). *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas*. Octaedro.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Cotán, A. y Ruiz-Bejarano, A.M. (2021). Pedagogía narrativa en las aulas de Educación Superior: beneficios de su implementación en el alumnado con discapacidad". En A. Cotán y J.C. Ruiz-Sánchez (Ed.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 1253-1272). Dykinson. <https://bit.ly/33e5G40>
- Cotán, A., Ruíz-Bejarano, A. M., y Picazo-Gutiérrez, M. (2021, noviembre 25). *Potenciando la innovación en las aulas universitarias: la foto-elicitación como instrumento de aprendizaje*. [Presentación en congreso virtual]. II Congreso Internacional Nodos del Conocimiento. Innovación e Investigación, rescate humano y transferencia de conocimientos: retos para la universidad ante el horizonte 2030. <https://bit.ly/3fnJEyc>
- Cotán, A., Ruiz-Bejarano, A., y Picazo-Gutiérrez, M. (2022, en prensa). *Trabajando desde la subjetividad del alumnado: la foto-elicitación y la narrativa audiovisual como instrumento de aprendizaje*. Octaedro.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications. <https://bit.ly/3K8OX2R>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea. <https://bit.ly/3fju86L>
- Doval, M. I., Martínez-Figuera, M. E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171. <https://bit.ly/3tlUflH>
- Esteves, Z. I., Chávez, M. y Baque, L. M. (2020). Métodos efectivos de enseñanza en la Educación Superior. *Publicaciones*, 50 (2), 59-71. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13943>

- Ferguson, L., y Bråten, I. (2018). Student Teachers Beliefs about Learning, Teaching, and Teaching Knowledge. *Teach. Edu. Pract.*, 31(3), 348-365. <https://bit.ly/3zTmTMh>
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001>
- Fives, H., y Gill, M.G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- González, B., Blanco, A. y Sánchez, M.F. (2020). Metodologías narrativas aplicadas a la educación superior: una revisión teórica. En P. Cortés y B. González, *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria* (pp.17-32). Octaedro.
- González, M., Sangrà, A., Souto, A., Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Kearns, S. (2012). Seeking researcher identity through the co-construction and representation of young people's narratives of identity. *Educational Action Research*, 20(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647637>
- Kilgo, C., Sheets, J. y Pascarella, E. (2014). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>
- Legge, M., y Smith, W. (2014). Teacher education and experiential learning: A visual ethnography. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 94-109. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.7>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea. <https://bit.ly/3214wZi>
- Miles, S. y Kaplan, J. (2005). Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2), 77-83. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00045.x>
- Minthorn, R. S., y Marsh, T. E. J. (2016). Centering indigenous college student voices and perspectives through photovoice and photo-elicitation. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.04.010>
- Molero, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 175-190. <https://bit.ly/3KjPbV0>
- Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A., López-Gavira, R. y Molina, V.M. (2016). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1228856>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>

- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, 9, 179-194. <https://bit.ly/338YVRF>
- Parker, M., Patton, K. y Sinclair, C. (2016). I Took This Picture Because... : Teachers' Depictions and Descriptions Of Change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 328-346. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1017452>
- Parrilla, A. y De La Fuente, A. (2013). Foto-voz: la escuela vista por los pequeños. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*, 138, 22-23. <https://bit.ly/3qnCyA1>
- Pauwels, L. (2020). Photography in the Social and Behavioral Sciences: Intersections, Research Modes and Prospects, En G. Pasternak (Coord.). *The Handbook of Photography Studies* (pp. 122-138). Bloomsbury. <https://doi.org/10.4324/9781003103974-11>
- Pears, A. N., Fincher, S., Adams, R. y Daniels, M. (2008). *Stepping stones: Capacity building in engineering education*. Saratoga Springs. <https://doi.org/10.1109/FIE.2008.4720485>
- Rabadán, Á. V. y Contreras, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación y Hombre*, 10, 143-156. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2014.10.172.143-156>
- Ramos, S. y Feria, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovación Educativa*, 16(71), 83-110. <https://bit.ly/3394f7f>
- Raven, N. (2015). New perspectives: using participatory photography to evaluate widening participation interventions. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 460-475. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1081750>
- Sabariego, M. Sánchez, A. y Cano, A.B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830.
- Sáez, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 37-43. <https://bit.ly/3q17wsF>
- Salmon, K. (2001). Remembering and reporting by children: The influence of cues and props. *Clinical Psychology Review*, 21(2), 267-300. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00048-3)
- Sánchez, M. N. y Morgado, B. (2021). Docentes Universitarios Inclusivos: Qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Seow, T. (2016). Reconciling discourse about geography and teaching geography: the case of Singapore pre-service teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), 151-165. <https://bit.ly/3Fm9pcR>
- Sestito, S. F., Rodriguez, K. L., Saba, S. K., Conley, J. W., Mitchell, M. A., y Gordon, A. J. (2017). Homeless veterans' experiences with substance use, recovery, and treatment through photo elicitation. *Substance Abuse*, 38(4), 422-431. <https://bit.ly/339131J>
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Soriano, E. (2012). *Investigación en Educación Infantil y Primaria*. Almería: Universidad de Almería. <https://bit.ly/31THqDE>



- Soriano, E., y Cala, V. C. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Arco. <https://bit.ly/3nnLiVf>
- Stockall, N., y Davis, S. (2011). Uncovering pre-service teacher beliefs about young children: a photographic elicitation methodology. *Issues in Educational Research*, 21(2), 192-209. <https://bit.ly/3nnrXU1>
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e indagación pedagógica del mundo escolar: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *Eccleston. Formación Docente*, 3(7), 1-29. <https://bit.ly/3IOweEK>
- Zenkov, K., Pellegrino, P., Sell, C., Ewaida, M., Bell, A., Fell, M., Biernesser, S. y McCamis, M. (2014). Picturing Kids and “Kids” as Researchers: Preservice Teachers and Effective Writing Instruction for Diverse Youth and English Language Learners. *The New Educator*, 10(4), 306-330. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.965107>

## HISTORIAS MÍNIMAS

## Cada maestro tiene su librico

*To each (teacher) their own (book)*

Mari Carmen Díez Navarro\*

Recibido: 11 de julio de 2022 Aceptado: 12 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Díez Navarro, M<sup>a</sup> C. (2022). Cada maestro tiene su librico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 154-157. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15112>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15112>

Mari Carmen Díez Navarro

## RESUMEN

Aunque los cambios forman parte del oficio docente, hay formas y formas de vivirlo: *cada maestro con su librico*, que está amasado no solo a partir de las imprescindibles teorías, sino de las múltiples experiencias prácticas contrastadas con la realidad. Y aunque es cierto que cada maestro tiene una peculiar forma de hablar, de escuchar, de acompañar y de enseñar, no lo es menos que hoy en día ir abrigado solo por un *librico*, va resultando algo pobre.

**Palabras clave:** educación infantil; enseñanza; desarrollo profesional

## ABSTRACT

Although change is part of the teaching profession, there are ways and means of experiencing it: as the Spanish saying goes, *cada maestro con su librico*, every teacher has their own book, their own method. This “book” is based not only on the essential theories, but also on the many practical experiences contrasted with reality. And although it is true that each teacher has a particular way of speaking, listening, accompanying and teaching, it is no less true that nowadays, being sheltered only by a “book” is becoming rather poor.

**Keywords:** early childhood education; teaching; professional development

Esta frase-refrán tiene peso y entidad, y viene a nombrar el hecho de que cada maestro tiene unos saberes, unas costumbres, unos automatismos y un estilo personal que presiden su modo de hacer. A todo ello se le llama: *el librico*, y se considera algo respetable, ya que no solo está amasado a partir de las imprescindibles teorías, sino de las múltiples experiencias prácticas contrastadas con la realidad.

\*Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://carmendiez.com>



A lo largo de mi recorrido como maestra, he vivido momentos de búsqueda, de duda, de reflexión, de calma y de arrebatada pasión innovadora. Me entusiasmé con los talleres, con los proyectos de trabajo, con la poesía, el teatro, la lectura, la alfabetización emocional, el juego libre, el arte y unas cuantas cosas más. Todo menos quedarme quieta, repitiendo lo conocido. Pero no siempre es así, hay épocas tristes, en las que cuesta estrenar cosas nuevas. Y... también hay otras maneras. En una ocasión en que impartía un seminario sobre proyectos de trabajo, una maestra me dijo que le parecía una forma de aprender interesante, pero que para 18 años que le quedaban para jubilarse, no le valía la pena cambiar de metodología.

Considero que la profesión de maestro está tan llena de complejidades, de personas y de tareas, que los cambios habrían de estar totalmente incorporados a nuestra práctica, la creatividad habría de marcar su impronta en las actividades y relaciones, y el tiempo no tendría que ser un obstáculo para mejorar. Sin embargo, como se puede ver, hay quienes se aferran con tanta fidelidad a sus métodos, como el maestro del dicho se aferraba a su *librico*.

En estos momentos observo dos posiciones diferenciadas con respecto a este tema. Una se parece a la de la maestra a la que faltaban 18 años para jubilarse y ponía eso como excusa para no cambiar. Y es que en algunos casos no hay manera de que los maestros introduzcan cambios en su modo de llevar la clase, ni de que transformen los espacios, los materiales, la forma

“...la profesión de maestro está tan llena de complejidades, de personas y de tareas, que los cambios habrían de estar totalmente incorporados a nuestra práctica...”

“El inmovilismo condiciona mucho la práctica. Un maestro que no cambia nada, puede denotar inseguridad, apatía, pasividad...”



de plantear los aprendizajes, de encarar los conflictos o las relaciones con las familias. Se resisten con fuerza a lo nuevo, quizás por haberse acomodado a lo suyo, quizás por no querer arriesgarse a fracasar estrenando otras maneras, quizás por evitarse trabajo.

En la otra posición están quienes van cambiando de maneras a cada instante, probando métodos, criterios o teorías para no quedarse atrás, para ser maestros actualizados, para avanzar. Hace poco una maestra joven me contó que su compañera de nivel había hecho un curso sobre ambientes de aprendizaje, y a partir de ahí se pasaba el día cambiando de sitio los muebles de la clase, con lo que tenía a los niños, que eran de 3 años, bastante desorientados.

El inmovilismo condiciona mucho la práctica. Un maestro que no cambia nada, puede denotar inseguridad, apatía, pasividad... Y esta manera de estar repercute en el ambiente, en el modelo de actuación que se ofrece a los niños, en la dificultad para tomar decisiones, en la rigidez de las costumbres, en los vínculos que no son suficientemente flexibles y no animan a evolucionar. Aunque también los cambios excesivos y muy frecuentes pueden suponer cierta confusión para los niños de edades tempranas.

En realidad, no se trata de cambiar por cambiar, ni de apuntarse a cualquier método por el solo hecho de que sea nuevo, o esté de moda. La cuestión sería intentar

cambiar lo que el maestro percibe que no funciona bien, o no llega a los niños. Constatar el vacío o el error sería el motor para ponerse en marcha y buscar otras opciones. Y después de ver lo que hay que modificar, habría que buscar cómo cubrir las necesidades y cómo adecuar lo nuevo al conjunto del ambiente de la clase, al estilo de la escuela, del maestro y del grupo de niños. Después, habría que ir adquiriendo experiencia, analizar los resultados y evaluar.

Cuando empezamos a hacer talleres en mi escuela, nuestra idea era lograr que en el horario hubiera actividades en pequeño grupo, de modo que los niños no siempre hicieran todos lo mismo y a la vez. También queríamos conseguir que aprendieran a elegir autónomamente qué tarea deseaban realizar. Los proyectos de trabajo vinieron de la insatisfacción que sentíamos los maestros al ver que los intereses de los niños iban por un lado y nuestras propuestas por otro. Algunas de las novedades que he vivido vinieron de la mano de la pura ausencia, como la poesía. Otras fueron demandadas por los niños que, con sus comentarios y actitudes, nos hicieron entender lo que para ellos era más conveniente y placentero.

Si lo de *cada maestro tiene su librico* quisiera decir que cada maestro ha elaborado una manera particular de estar y de invitar a los niños a aprender abierta a los cambios, tendría un buen sentido el dicho. Pero si lo que se viene a defender es un saber acuñado solo por el paso del tiempo y la repetición, que se mantiene cerrado a la mejora, ya no sería tan bueno.

Cierto es que cada maestro tiene una peculiar forma de hablar, de escuchar, de acompañar y de enseñar, y eso es lógico y conveniente. Pero no es menos cierto que hoy en día ir abrigado solo por un *librico*, va resultando algo pobre. Hay muchas formas de enriquecer nuestro trabajo. Sobre todo, pensando, profundizando y compartiendo con otros maestros. Así aprenderemos todos y mejoraremos nuestro actuar.

¡Cuidado con los *libricos* cuando nos atan y nos impiden el cambio!

“Cierto es que cada maestro tiene una peculiar forma de hablar, de escuchar, de acompañar y de enseñar, y eso es lógico y conveniente. Pero no es menos cierto que hoy en día ir abrigado solo por un librico, va resultando algo pobre.”



## HISTORIAS MÍNIMAS

## Somos espejos

*We are mirrors*

Cristóbal Gómez Mayorga\*

Recibido: 19 de abril de 2022 Aceptado: 6 de mayo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Gómez Mayorga, C. (2022). Somos espejos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 158-160. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14616>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14616>

Cristóbal Gómez Mayorga

## RESUMEN

Quienes ejercemos la labor docente somos, irremediamente, espejos para los educandos. Siempre somos modelos a imitar. Tenemos, por tanto, la gran responsabilidad de ser buenas personas. Solo así educaremos. Para ello, debemos mirarnos por dentro. Porque siempre educamos con lo que somos.

**Palabras clave:** educación; docentes; espejos; reflejo

## ABSTRACT

Those of us who are teachers are, inevitably, mirrors for our students. We are always role models. We therefore have a great responsibility to be good people. This is the only way to educate. To do so, we must look inside ourselves. Because we always educate with what we are.

**Keywords:** education; teachers; mirrors; reflection

Los cuentos clásicos son mitos que interrogan lo más profundo de nuestra alma. Siempre me inquietó el relato de *Blancanieves* y, con el tiempo, comprendí el porqué de mi desazón. La clave estaba en el concepto de espejo. La madrastra buscaba reconocimiento preguntando quién era la más bella del reino. Creo que todas las personas nos hacemos la misma pregunta. Siempre andamos buscando nuestra identidad; queremos saber quiénes somos. Desde pequeños deseamos ser únicos, importantes, especiales; necesitamos ser, al menos, alguien. Y, para ello, como la madrastra del cuento, solemos mirarnos en las personas cercanas, que hacen de espejos.

\*Cristóbal Gómez Mayorga

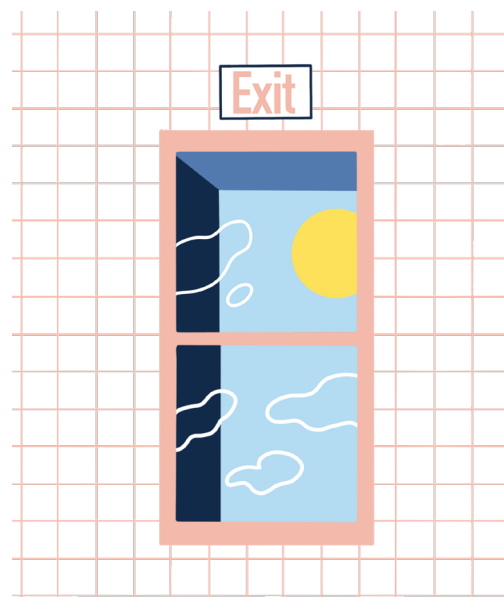
Maestro jubilado

[cgomezmayorga@hotmail.com](mailto:cgomezmayorga@hotmail.com)

Vivimos en una interacción de vínculos entrecruzados, en una maraña de conexiones, en un juego de espejos reflejados. Vemos en las demás personas lo que no nos gusta de lo que somos y, allí fuera, en la imagen reflejada, intentamos mejorar. Cuando criticamos a los demás estamos proyectando algo de lo que somos. Es por eso que rechazamos y criticamos a los demás o valoramos la imagen del espejo, sin percatarnos de que, en la figura reflejada, hay mucho de nuestra esencia como ser humano. Por consiguiente, cada vez que enjuiciamos a las demás personas, deberíamos mirarnos por dentro: nuestras heridas, nuestros prejuicios, nuestras limitaciones o nuestros valores. Miramos con nuestra forma de ver. No hay otra posibilidad: vemos con lo que somos.

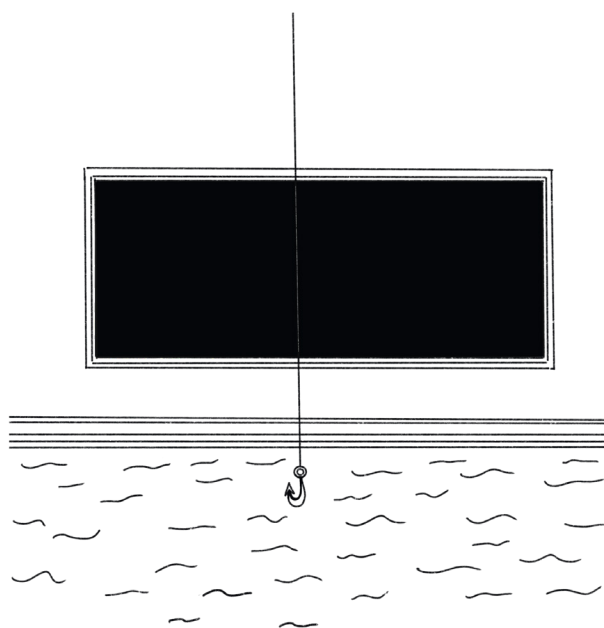
Pero no debemos asumir toda la responsabilidad. También la sociedad y la cultura en que vivimos entran en juego. Hoy día, las pantallas son los más influyentes espejos. La publicidad y las redes sociales nos muestran una realidad distorsionada. Nos devuelven la imagen que proyectan nuestros deseos de ser especiales, y recibimos miles de reflejos irreales que completan nuestras imperfecciones y nos quieren agradar. El mercado nos ofrece modelos estereotipados que nos embaucan pero, al no parecemos a ellos, nos frustramos. Así que andamos entre depresivos y soliviantados en este mundo virtual. Estamos construyendo personalidades bipolares, esquizoides, enfermas: mitad realidad, mitad deseo. Estamos partidos por la mitad.

Para la construcción de una adecuada identidad, individualidad, autoimagen, son necesarias personas queridas que hagan de espejos fieles y sinceros. Somos en función de alguien que nos diga sinceramente quiénes somos. Así nos construimos como personas. De ahí la importancia de que las educadoras y educadores seamos buenos espejos, que muestren una imagen adecuada para construir seres humanos equilibrados. Pero ¡cuidado! No podemos dar una imagen demasiado fea ni demasiado bella a nuestro alumnado. Hay que decir lo adecuado, ofrecer un modelo fiel a quienes se miran en nuestro espejo educador. Ahí radica la dificultad de la educación. Un exceso de elogios crea personas con excesiva autoestima, egocéntricas, soberbias, egoístas, empoderadas, sin empatía, carentes de



solidaridad. Una excesiva crítica construye a seres inertes, miedosos, sin deseos, sumisos, carentes de identidad. La clave está en ser un buen modelo, que dé una imagen verdadera, que no distorsione demasiado la realidad.

Debemos tomar conciencia del mundo que nos ha tocado vivir, que ha generado, con las redes sociales, una imagen distorsionada de lo que vemos. Debemos mirarnos en los demás sabiendo que la imagen reflejada es mucho de lo que somos, y nos brinda la posibilidad de mejorar lo que nos disgusta de lo que somos; así seremos mejores educando y, quizás también, cambiaremos el mundo que vemos. Pero, sobre todo, hay que tomar conciencia de que el profesorado, aunque no tengamos conciencia de ello, somos modelos y referentes para las niñas y niños que educamos. Por eso es necesario asumir nuestra responsabilidad de ser buenos espejos.





HISTORIAS MÍNIMAS

# ¿Los escuchamos demasiado?

*Do we listen to them too much?*

J. Eduardo Sierra\*

Recibido: 14 de julio de 2022 Aceptado: 18 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Sierra, J. E. (2022). ¿Los escuchamos demasiado? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 161-164. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15126>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15126>



J. Eduardo Sierra

## RESUMEN

En otra *Historia Mínima* reflexionaba sobre la importancia de la escucha en nuestras relaciones pedagógicas. Sin ánimo de desdecirme, y como una invitación a seguir pensando, me pregunto ahora si no estaremos escuchando demasiado a nuestras hijas e hijos (puede que también a nuestro alumnado). ¿Cómo está afectando el cambio social a las formas contemporáneas de relación pedagógica? ¿Qué escucha merece la pena seguir prestando? El artículo finaliza invitándonos a seguir *afinando el oído*.

**Palabras clave:** pedagogía; escucha; relación educativa

## ABSTRACT

In another *Minimal Story* I reflected on the importance of listening in our pedagogical relationships. Without wishing to contradict myself, and as an invitation to continue thinking, I wonder now if we are not listening too much to our children (and perhaps also to our students). How is social change affecting contemporary forms of pedagogical relationships? What listening is worth continuing to do? The article ends with an invitation to *sharpen your ear*.

**Keywords:** pedagogy; listening; educational relationship

En otra *Historia Mínima* (Sierra, 2019) meditaba acerca de la escucha que prestamos a nuestras hijas e hijos, así como a nuestro alumnado. Mi tesis era –sucintamente– que nuestras prioridades (¡nuestras urgencias!) a menudo nos disuaden de cultivar una presencia solícita en las relaciones educativas (van Manen, 2003). De tal manera que, concluía, convendría tomar consciencia de que acompañar a la infancia tiene que ver, en buena medida, con mantenernos alerta respecto de la clase de atención y de escucha que les prestamos, así como de las interferencias que pudiéramos detectar.



J. Eduardo Sierra [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Educación, Universidad de Málaga (España)

Twitter: [@edukrator](https://twitter.com/edukrator)

[esierra@uma.es](mailto:esierra@uma.es)



Pues bien, quisiera ahora recuperar el interés por la escucha para balancear mis propios planteamientos, preguntándome ¿y si resulta que los escuchamos demasiado? Adelanto que mi intención no es desdecirme. Se trata de una pregunta que me interesa en la medida en que problematiza la idea misma de *escucha*, invitándonos a pensar –otra vez– acerca de su naturaleza y su modulación en el campo pedagógico.

Hay infinidad de situaciones de nuestra vida cotidiana, como parte de aquellas facetas en que entablamos un tipo particular de relación con la infancia, en las que seguramente hemos sentido que la cosa se nos estaba yendo de las manos. Imaginemos, por ejemplo, una mañana en la que invitamos a nuestra hija pequeña a elegir la ropa que desea ponerse. En nuestra cabeza cobra forma la idea de que esa invitación obedece a nuestra preocupación por el desarrollo de su autonomía personal y a que aprenda a poner atención y cuidado a la ropa que elige; a veces porque nuestra indumentaria debe responder a determinadas condiciones climatológicas, otras por el mero gusto de vernos guapas o guapos. Sin embargo, puede que esa “buena idea” se tuerza si la invitación se acaba convirtiendo, con el paso de los días, en un protagonismo desmedido, unas conversaciones eternas, cuando no en rabietas. Seguro que alcanzamos a figurarnos algo parecido al pensar en situaciones relacionadas con la alimentación; y es que una cosa es que alguien nos cuide puntualmente, preparándonos nuestro plato favorito, y otra bien distinta que cada momento alrededor de la comida se convierta en una tiránica *elección a la carta*.

Lo que trato de reflejar es justamente que, en nuestra vocación por cuidar formas de relación basadas en el diálogo, está inscrita una importantísima tensión pedagógica: que tan primordial es aprender a tomar decisiones, desarrollando esa autonomía personal a la que me refería, como lo es aprender que no siempre nuestros deseos pueden ser complacidos. Y esto forma parte del crecimiento de ellas y de ellos.

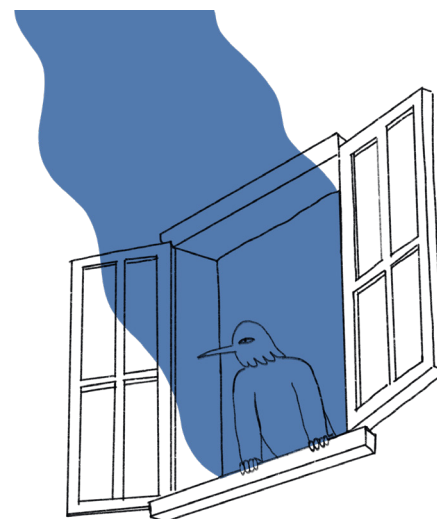
Podemos representarnos igualmente el consabido principio pedagógico de *partir de los intereses de los más pequeños*. Un planteamiento sin duda muy valioso... siempre que tengamos claro que considerar sus *intereses* (del latín

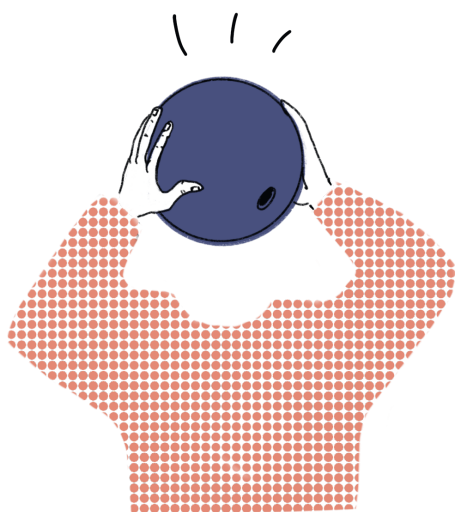
interese, «lo que está entre») no equivale a una aproximación superficial a sus gustos. Y siempre que también tengamos claro que nuestra orientación como educadoras, como educadores, tiene que ver con aprender a ocupar ese *entre* ellas, ellos y el mundo cultural, social y material.

¿Significa esto que la solución pasa por elegir entre involucrar a nuestros hijos e hijas, al alumnado, en las decisiones de la vida cotidiana o no hacerlo, manteniéndolos tajantemente al margen? Como si pedagógicamente hubiera que elegir bandos, estando a favor o en contra de la escucha, de la consideración honesta y sensible de las formas de pensar, hacer y decir de las niñas y de los niños. Mal iremos si caemos en las redes de los debates polarizados que tienden a simplificar las cosas, cargándonos a veces de razones y otras de culpas. Pero la provocadora pregunta por si *los escuchamos demasiado* no va en esa dirección, sino en la de desvelar que una cosa es fomentar una cultura de la escucha (Altimir, 2010) y otra mantener una relación clientelar con ellas y ellos; reconociendo que no siempre que hablamos de ello (de escucharlos) estamos teniendo en cuenta ni los mismos referentes ni la misma colocación.

Massimo Recalcati (2014), quien lleva tiempo pensando acerca de los cambios en las relaciones generacionales, dice que hemos pasado de una sociedad disciplinaria a otra que no termina de saber cómo manejarse con sus deseos de democracia y horizontalidad. Así, llega a decir que “El padre que debe tranquilizar ha de ser tranquilizado, el padre que salva del extravío, se muestra extraviado; el padre que debe salvar a sus propios hijos se transforma en hijo” (ibidem., p. 22). Ocurre entonces que, al tratar de salirnos de un modelo relacional jerárquico, corremos el riesgo de caer del lado de la desubicación simbólica, confundiendo la escucha que convendría practicar con una delirante sobreatención, y así es difícil educar (y crecer). Una desubicación afectada también por una lógica capitalista que a veces nos lleva a tratar de *fidelizar* a los más pequeños queriendo ser sus *iguales* en lugar de sus educadores.

De todo esto nos habla también Phillippe Meirieu (2010) cuando dice que los cambios sociológicos experimentados en las últimas décadas han tenido consecuencias en las formas en que concebimos a la infancia y nos relacionamos con ella. Cuenta Meirieu que los hijos y las hijas se





han convertido en el principal proyecto vital de sus progenitores (también de otros adultos *in loco parentis*), hasta el punto de que su felicidad y bienestar depende de los logros de los más pequeños. Como también nos recuerda que la industria del consumo no solo ha reconfigurado la cultura de la infancia (de algunas infancias...) sino los propios modos de relación entre el mundo adulto y las nuevas generaciones.

Las palabras de Meirieu y de Recalcati están lejos de una reivindicación nostálgica y casposa de tiempos pasados, situándose más bien en el esfuerzo por leer el presente y aprender, con ello, a recolocarnos pedagógicamente. Y así nos proponen otro tipo de escucha, la del síntoma de las nuevas generaciones, que es un modo de decir que nos escuchemos a nosotros, los adultos, respecto de cómo estamos desarrollándonos en las relaciones de crianza y de educación.

Puede que entonces el asunto no vaya de cuánto escuchamos, si poco o demasiado, sino de *volver a pensar* la noción de escucha, comprendiendo que lo adecuado en educación pasa por seguir *afinando el oído*.

## REFERENCIAS

- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención: carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Anagrama.
- Sierra, J. E. (2019). Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 119-122. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6615>
- van Manen, M. (2003). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.

## HISTORIAS MÍNIMAS

## La poética de lo cotidiano

*The poetic of daily*

Asunción López Carretero\*

Recibido: 6 de junio de 2022 Aceptado: 8 de junio de 2021 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: López Carretero, A. (2022). La poética de lo cotidiano. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 165-172. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14776>DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14776>

Asunción López Carretero

## RESUMEN

Algunas palabras que parecen entrar por casualidad en el ámbito educativo, de algún modo, muestran los grandes desequilibrios en los que vivimos y que acabamos naturalizando. Una de esas palabras-estrella es la de salud mental. ¿Por qué la cuestión de la salud mental está en el candelero en la escuela y fuera de ella? Preocuparnos por el bienestar de las criaturas y de sus contextos de vida tiene sentido, pero sin darnos cuenta caemos en la transformación de las criaturas en etiquetas, lo que desresponsabiliza a los adultos y al contexto. Aparentemente reduce el estigma porque es nombrado de forma “natural”, pero, a la larga, produce efectos perturbadores ya que lo amplifica e, incluso, se puede llegar a banalizar el sufrimiento. Esta es una paradoja de la irrupción de palabras procedentes del ámbito de la salud en nuestras vidas cotidianas. Este texto pretende ser una invitación a una vuelta a la poética de lo cotidiano. Hablamos de poética porque la escuela, como parte de la vida, no debe cerrarse a unos determinados lenguajes, sino que necesita recuperar la palabra, la escucha, la conversación. Por ello es primordial encontrar palabras que no fracturen las conexiones entre lo subjetivo y lo social, entramado que hace de cada persona un ser original, evitando de este modo caer en otras palabras que nos llevan a deslizarnos rápidamente a la patología y nos encierran en significados predeterminados creando identidades fijas y realidades estáticas.

**Palabras clave:** malestar; relaciones; singularidad; entornos saludables

## ABSTRACT

Some words that seem to enter the field of education by chance, in a way, show the great imbalances in which we live and which we end up naturalising. One of these star-words is mental health. Why is the issue of mental health in the spotlight in schools and out of school? Concerning ourselves with the well-being of children and their living contexts makes sense, but we inadvertently fall into transforming children into labels, which de-responsibilises adults and the context. This apparently reduces stigma

\*Asunción López Carretero

Dra. en Psicología, profesora honorífica de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España)

[asuncion.lopez@ub.edu](mailto:asuncion.lopez@ub.edu)

because it is “naturally” named, but in the long run it has disturbing effects as it amplifies it and can even trivialise suffering. This is a paradox of the irruption of words from the field of health into our daily lives. This text aims to be an invitation to return to the poetics of the everyday. We speak of poetics because the school, as part of life, should not close itself to certain languages, but needs to recover the word, listening, conversation. It is therefore essential to find words that do not fracture the connections between the subjective and the social, the framework that makes each person an original being, thus avoiding falling into other words that lead us to slide quickly into pathology and lock us into predetermined meanings, creating fixed identities and static realities.

**Keywords:** discomfort; relations; singularity; healthy environments



Las jerarquías educativas, hace ya unas cuantas décadas, decretaron la enseñanza primaria obligatoria y gratuita en nuestro país (1970). Puesta en marcha esta medida, empezaron a surgir con fuerza significantes como inteligencia, fracaso escolar, cociente intelectual, palabras que trajeron a la escuela los test, los electros... Esos dispositivos generaron toda una serie de justificaciones para mostrar que a la escuela iban todos, pero no todos cabían. Dichos instrumentos científicos nombraban déficits personales: discalculia, dislexia, cocientes intelectuales bajos, etc. Pero no se abría ninguna pregunta alrededor de la historia personal, el origen, los deseos, de esas criaturas, en coherencia con una homogeneización escolar hecha a medida de solo algunos de ellos, los que encajaban.

En aquel momento histórico, saliendo de una dictadura en nuestro país, escribí un texto titulado “Patología del niño, patología de la escuela”, en el que trataba de explorar “por qué” algunas criaturas no encontraban su lugar en el espacio escolar. Me encontré con una diversidad de criaturas que respondían al significativo fracaso escolar, que no tenían que ver unas con otras, excepto en el hecho de que no se ajustaban a la rígida normativa escolar. El fracaso escolar, y toda la retahíla de etiquetas que lo justificaban, tapaban cuestiones como la desigualdad social, la presión que se ejercía sobre las escuelas desde la inspección y la rigidez de las propuestas educativas. Todo ello constituía el marco que enjaulaba los horizontes y posibilidades de la escuela y de sus habitantes.

Hoy día, después de haber sido docente y, más tarde, haber acompañado y asesorado a muchos centros y trabajado codo con codo con varias maestras, sé que aún en

circunstancias muy duras la escuela puede ser una oportunidad para muchas criaturas. El encuentro con una maestra que acoge sin condiciones es una experiencia de vida de una riqueza incalculable. En aquella época no se diferenciaban las tensiones sociales y políticas, del impacto que pueden tener en las instituciones y las personas que las integran.

Años más tarde, se crearon sinergias entre espacios escolares, maestras, familias y otra forma de estar y hacer se fue visibilizando en numerosas experiencias escolares. Eran los primeros años de la democracia y los centros que habían permanecido en la resistencia, así como otras nuevas experiencias educativas, cobraron fuerza en nuestro país. Las instituciones se fueron abriendo y vivimos una época muy creativa.

### Paradojas del presente

Sin embargo, nunca es la escuela un paraíso, sino que está atravesada siempre por las tensiones del orden social del momento. Hoy en día, aunque parece haber una cierta flexibilidad, el neoliberalismo ha seguido conformando subjetividades y modos de ser y estar en el mundo. Es un sistema más sutil en el que la economía trata de encauzar y colonizar nuestras mentes para que puedan perdurar las desigualdades y las formas de vida centradas en la competitividad y los valores individualistas.

Algunas palabras que parecen entrar por casualidad en el ámbito educativo, de algún modo, muestran los grandes desequilibrios en los que vivimos y que acabamos naturalizando. Una de esas palabras-estrella es la de salud mental. Estas dos palabras juntas, por más que la OMS ha tratado de aclarar que salud no se opone a enfermedad, sabemos que, en nuestro inconsciente más profundo, se produce un deslizamiento hacia la patologización de los comportamientos; y de nuevo se produce la opacidad con respecto a las condiciones socioculturales y económicas en las que transcurren nuestras vidas. De este modo surgen multitud de palabras que, con la pretensión de naturalizar los comportamientos (por ejemplo, la depresión o los TOCS), acaban banalizando el sufrimiento y dejando de lado la necesidad de algunas transformaciones en las formas de vida y en el orden social.

“...nunca es la escuela un paraíso, sino que está atravesada siempre por las tensiones del orden social del momento.”

La pandemia ha hecho saltar ciertas barreras que mantenían un equilibrio aparente y ocultaban la visión de una infancia demasiado acelerada y con poco espacio/tiempo para dedicarse a crecer y a elaborar experiencias vitales.

Al saltar estas barreras, han quedado al descubierto las dificultades con las que nos encontramos para educar en los diversos espacios educativos.

Hemos visto el desconcierto que sienten tanto las familias como y las y los educadores, y la frustración en su tarea, ante una infancia que sufre las consecuencias de una sociedad centrada en la productividad. También se han destapado las desigualdades en el plano de la tecnología, e igualmente en niveles profundos de las disonancias biográficas, culturales y contextuales. Somos conscientes de que vivimos en una sociedad que niega la vulnerabilidad, la interdependencia, los vínculos; y hemos comprobado en nuestra propia piel la necesidad de repensar todos estos aspectos.

Ante este panorama surge la pregunta: ¿Por qué la cuestión de la salud mental está en el candelero en la escuela y fuera de ella? ¿Qué sentidos y qué sinsentidos sugieren estas dos palabras?



Estas cuestiones no pueden atribuirse únicamente a la pandemia, sino que forman parte de un proceso social en el que la escuela se ha visto desbordada por importantes desequilibrios externos. Desequilibrios que, lejos de generar nuevas experiencias comunitarias, nos han ido encerrando cada vez más en nuestras pequeñas burbujas. Por otro lado, un orden social regido por la economía ha degradado el estatuto del saber y el valor de la palabra. El conocimiento en gran parte se ha focalizado en la tecnología, como instrumento que alimenta un modo de producción y de consumo. Ha quedado al descubierto una sociedad que tiende al pensamiento único y cada vez se aleja más de la reflexión pausada en torno a lo que sucede y nos sucede. Entonces ¿para qué el esfuerzo de pensar y de arriesgarse?

Todo ello ha dado lugar a que de nuevo muchas criaturas mostraran dificultades para encajar en la escuela y en la vida, y manifestaran de muy diversas formas su malestar.



## Cuerpos que hablan

Frente a este malestar, la educación, impulsada por este discurso social productivista, se ha visto colonizada por un determinado tipo de psiquiatría, que podemos denominar biomédica, o por la psicología de corte positivista. En muchos temas como el TDAH, el acoso escolar u otros, vemos que la aproximación educativa es fundamental para abordar correctamente todos estos problemas. Sin embargo, la jerarquía de los enfoques y de los profesionales, guiados por soluciones a corto plazo, que tienden al análisis de las personas desgajadas de sus contextos de vida, ha vuelto más vulnerable a la escuela, porque le ha hecho perder capacidad de respuesta. La falta de reconocimiento de los saberes en torno a la infancia que nacen en la escuela, gracias a la tarea de tantas y tantas maestras y maestros, constituye una pérdida y un retroceso, con consecuencias personales y sociales muy importantes. En la actualidad es esencial tomar conciencia de la deuda simbólica que tenemos con los maestros y las maestras, a los que debemos restituir urgentemente su valor como «figura central en el proceso humanizador de la vida».



Con las palabras de Ubieto (2014), “En una época donde la prisa impera, ese tiempo para comprender parece haber pasado a un segundo plano”, queremos dar un toque de atención para entender el malestar que expresan los cuerpos de estos niños, agitados por la subjetividad de la época. Como él mismo señala, en el mundo contemporáneo parece que cada vez más se impone la biología a la biografía de una persona.

¿Qué riesgos personales y sociales corremos con estos enfoques? Parafraseando a Ubieto, el primer riesgo es reducir a la criatura a una categoría. De este modo desaparece lo singular que cada persona tiene como posibilidad de ser, y solo es encapsulada en base a su dificultad, lo cual implica una supuesta homogeneización de todas las criaturas a las que calificamos, por ejemplo, como TDH.

Las personas adultas, maestras y familias, que hasta ese momento veían una criatura, sin darse cuenta, lo van a definir encerrándolo en su etiqueta. Esta denominación en un primer momento tranquiliza, pero poco a poco se va convirtiendo en una cárcel para todos, generando sentimientos de culpa e impotencia.

“La palabra trastorno debería eliminarse, porque indica que hay algo deficitario en él, que tiene que corregirse, incluso extirparse.”

### Cómo nombrar el malestar

La palabra trastorno debería eliminarse, porque indica que hay algo deficitario en él, que tiene que corregirse, incluso extirparse. En cambio, el síntoma, como lo denomina Ubieta, es una palabra que alude una manifestación de la criatura que es necesario tomar en serio, porque está indicando una falta de encaje y un sufrimiento interno. Sea cual sea la manifestación del síntoma, es preciso entrar en conversación con ese malestar y dar el espacio de escucha para que cada criatura pueda poner en palabras lo que está viviendo. Recuperamos así a la persona que hay detrás de su síntoma y no la reducimos a la categoría de objeto sobre el que hay que intervenir, sino que la consideramos como un ser responsable, capaz de generar recursos vitales para atravesar su malestar.

La transformación de las criaturas en etiquetas desresponsabiliza a los adultos y al contexto. Aparentemente reduce el estigma porque es nombrado de forma “natural”, pero, a la larga, produce efectos perturbadores ya que lo amplifica e, incluso, se puede llegar a banalizar el sufrimiento. Esta es una paradoja de la irrupción de todas estas palabras en nuestras vidas cotidianas.

Sea cual sea el comportamiento disruptivo o las dificultades de la criatura, estamos ante una persona con posibilidades para desarrollarse, que precisa de un lugar en el mundo en el que sentirse segura. La escuela es un espacio de vida y de relación primordial en el que todos y todas las criaturas pasan muchas horas.

El peligro de estas concepciones, que a menudo se ocultan detrás de alguna de las palabras con las que se nombra la salud mental, es que penetran de forma sutil en el mundo educativo y niegan lo máspreciado que está en juego en este espacio.

Lo máspreciado, desde mi punto de vista –y es algo que escasea en nuestro mundo– es el tiempo para elaborar, para pensar, para imaginar. Y con ello la posibilidad de una vida creativa. Esa falta de tiempo la acusan tanto los docentes como las criaturas. Como nos recuerda Cífali (2018), pensar puede constituir una alegría, también una demanda, un esfuerzo que no nos ahorre la dificultad.

Pensar nos mantiene vivos, nos lleva a explorar el mundo interno y externo en continuidad, y a compartirlo con otros y con otras.

Detrás de cada acto educativo y formativo hay un enigma, que plantea la pregunta de cómo crecemos, cómo aprendemos, cómo nos situamos en el mundo, cómo modulamos nuestras relaciones, cómo nos queremos, cómo nos destruimos... Una búsqueda a veces dolorosa porque supone liberarnos de nuestras creencias anteriores, influidas por los discursos dominantes y las normas de la sociedad. Por tanto, requiere de una sensibilidad que contenga la dimensión del afecto. Los sentimientos, como el miedo o la angustia, no deben ser ignorados; más bien, pongámoslos a trabajar para entender qué significan para nosotros, cómo favorecen nuestra singular manera de ser y estar en el mundo.

Desde cualquier enfoque humano, resulta primordial reconocer los saberes que nacen y se cultivan en las aulas y las escuelas. Saberes que trascienden a lo que llamamos contenidos, para poner en juego el verdadero sentido de la cultura, una cultura que nos conecta con la vida y nos hace crecer como personas. La cultura tiene así un potencial sanador. Escribir y leer es entender cómo otros y otras resolvieron esos enigmas, cómo se situaron en el mundo; es tejer sus experiencias con las nuestras, para ir abriendo posibilidades e imaginando mundos posibles.

### **Generar comunidades para pensar y actuar conjuntamente**

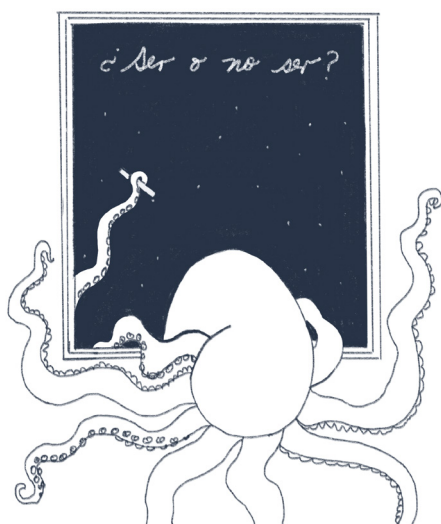
Afortunadamente en el campo de la salud mental cada vez hay más profesionales que buscan prácticas colaborativas con las maestras y maestros, que apuntan a horizontes comunes a partir de una mirada integradora, para poner en juego otros modos de nombrar y expresar las dificultades y los logros en este espacio relacional. La educación es considerada como puente imprescindible entre el entorno familiar y el mundo.

La tarea de los profesionales de la salud mental, cuidar el sufrimiento de las criaturas, es fundamental, pero sin olvidar la importancia de recuperar e intercambiar saberes con las maestras y los maestros, para generar



conjuntamente, sin jerarquías, contextos saludables y vidas creativas. No es una cuestión de reparar, sino de elaborar juntos, construyendo comunidad, nuevos recursos para una infancia con nuevas perspectivas de vida.

Esta comunidad se dedica a pensar, desde diferentes miradas, el espacio educativo como espacio relacional. Se trata así de facilitar nuevas formas de humanismo, que pongan en el centro el apoyo mutuo, el reconocimiento de la singularidad y de lo común como experiencia de relación, para hacer del encuentro con la cultura un espacio sanador. Volver a pensar la escuela como lugar para recuperar los sueños personales y colectivos, un lugar político en el sentido de transformar y transformarse, dibujando nuevos caminos. Los saberes relacionales, si tienen su anclaje en lo que pasa y nos pasa, no en discursos y palabras preestablecidas, son una fuente de entornos saludables, en los que los vínculos y la ayuda mutua sostienen una vida creativa.



Este texto pretende ser una invitación a una vuelta a la poética de lo cotidiano. Hablamos de poética porque la escuela, como parte de la vida, no debe cerrarse a unos determinados lenguajes, sino que necesita recuperar la palabra, la escucha, la conversación. Por ello es primordial encontrar palabras que no fracturen las conexiones entre lo subjetivo y lo social, entramado que hace de cada persona un ser original, evitando de este modo caer en otras palabras que nos llevan a deslizarnos rápidamente a la patología y nos encierran en significados predeterminados creando identidades fijas y realidades estáticas.

Hemos llegado a un extremo en que tenemos que girar la tuerca y abrir nuevos horizontes para cuidar de la vida.

## REFERENCIAS

Ubieto, J. R. (2014). *Hablar con el cuerpo*. UOC.

Cífali, M. (2018). *S' enganger pour accompagner*. PUF.

## HISTORIAS MÍNIMAS

# Con labios de granito: sobre la nostalgia del estudio

*With lips of granite: about the nostalgia of the studio*

Fernando Bárcena\*

Recibido: 8 de junio de 2022 Aceptado: 15 de junio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Bárcena, F. (2022). Con labios de granito: sobre la nostalgia del estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 173-184. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14817>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14817>



Fernando Bárcena

## RESUMEN

Se trata, en este ensayo, de proseguir con una reflexión filosófica sobre estudio entendido como un arte de la existencia o como un modo de vida. Se parte de algunos presupuestos esenciales. Primero, que estudiar no es lo mismo que aprender. Segundo, que el estudio compone una forma singular de estar en el mundo y de organizar la propia existencia en él, una en la que las relaciones entre el estudioso y el mundo mismo (entre la vida contemplativa y la vida activa) resultan problemáticas. Y tercero, que el estudio es una actividad de carácter interminable que se realiza al margen de cualquier finalidad utilitaria, pero también un lugar que el estudioso habita en una especie de exilio voluntario. De acuerdo con esto, este texto ofrece una meditación sobre lo que se llamará *nostalgia del estudio*, una nostalgia vinculada a una experiencia de la pérdida (de la estudiosidad) y a un deseo de feliz regreso al hogar (la casa del estudio). A través de las prácticas estudiosas (leer, pensar, escribir), el estudioso, en su conversación con los muertos a quienes lee, tiene la sensación de que le susurran, desde sus tumbas, con labios de granito.

**Palabras clave:** estudio; filosofía de la educación; formación docente

## ABSTRACT

In this essay we continue with a philosophical reflection on study, which is understood as an art of existence or as a way of life. We reflect on the basis of some essential assumptions. First, studying is not the same as learning. Second, the study constitutes a unique way of being in the world and of organizing one's existence in it, one in which the relationships between the scholar and the world itself (between the contemplative life and the active life) are problematic. And third, study is an activity of an endless nature that is carried out outside any utilitarian purpose, but also a place that the scholar inhabits in



\*Fernando Bárcena [0000-0002-8982-8028](https://orcid.org/0000-0002-8982-8028)

Universidad Complutense de Madrid (España)

[fernando@edu.ucm.es](mailto:fernando@edu.ucm.es)

a kind of voluntary exile. In accordance with this, this text offers a meditation on what will be called *nostalgia for study*, a nostalgia linked to an experience of loss (of studiousness) and a wish for a happy return home (the house of study). Through studious practices (reading, thinking, writing), the scholar, in his conversation with the dead whom he reads, has the sensation that they whisper to him, from their graves, with lips of granite.

**Keywords:** studio; philosophy of education; teacher education



## 1. EL ESTUDIO COMO FORMA DE VIDA

“And when he occupies a college,  
Truth is replaced by Useful Knowledge;  
He pays particular  
Attention to Commercial Thought,  
Public Relations, Hygiene, Sport,  
In his curricula.  
Athletic, extrovert and crude,  
For him, to work in solitude  
Is the offence”,

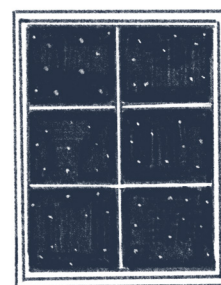
W. H. AUDEN, “Under wich Lyre. A reactionary tract for the times” (1946)

Los anteriores versos de Auden tienen algo de profético. Su largo poema cuenta que Ares, dios de la guerra, duerme, y que los hijos de Hermes (juguetones y caprichosos) entablan una especie de batalla con los hijos de Apolo. Hermes es el mensajero, el dios de los viajeros que transitan las fronteras, el del ingenio y el comercio, el de la astucia, el guía de las almas al inframundo. El poema dice más cosas; dice que los serios trabajos de Apolo se han vuelto otra cosa, y en los versos arriba citados se refiere la existencia de un nuevo tipo universitario, “atlético, extrovertido, ordinario (*crude*)”, uno para el que “trabajar en soledad es una ofensa”; un tipo, podríamos decir para lo que interesa ahora, para el que el estudio es probablemente un medio para un fin, y que no lleva en absoluto una vida estudiosa (que supone muy a menudo un trabajo en soledad), y que no se deja gobernar por un

ánimo estudioso. El poema de Auden habla de la indudable victoria del utilitarismo en la educación, y se trata de un poema que no puede ser otra cosa, por tanto, que un tratado “reaccionario” para los tiempos actuales (donde siempre miramos hacia adelante y nunca encontramos detrás algo interesante). Es, creo, un pretexto muy pertinente para hacerse algunas preguntas: ¿En qué consiste ese ánimo estudioso, que no rechaza el trabajo en soledad, una disposición estudiosa? ¿Y por qué insistir en la importancia, en el valor, en el sentido del estudio en la universidad, en nuestras instituciones educativas?

Es evidente que en este texto no podré dar una respuesta detallada a estos interrogantes. Pero lo que sí puedo hacer es señalar algunas puntualizaciones sobre el estudio, que son el resultado de una larga conversación prolongada en el tiempo con algunos amigos, y que expondré a continuación a modo de presupuestos básicos:

1. Lo primero de todo, que estudiar es una actividad, un hacer, y que en cuanto tal el estudio (*studium*) no es lo mismo que aprender (*apprehendere*), pues mientras que en el aprender el sujeto busca atrapar o cazar su objeto, dominarlo enteramente, en el estudio es el sujeto el atrapado, el seducido o cazado por un objeto del que no puede desprenderse. Como no se estudia para aprender, uno puede pasarse la vida estudiando, por ejemplo, una lengua que nunca usará. Uno estudia porque sí, aunque aprenda muchas cosas haciéndolo; y uno va a la universidad o a la escuela para estudiar, y para aprender mediante ese estudio, y no de cualquier otra forma. Si el aprendizaje responde a una lógica apropiadora, el estudio a un gesto de gratuidad (Bárcena, 2020b; Larrosa, 2019b; López, 2020).
2. En segundo lugar, que el estudio es una forma de estar (y ser) en el mundo y de organizar la propia existencia en él, y que puede darse en campos de actividad humana diferentes a los estrictamente académicos o eruditos. Esta relación con el mundo es, sin embargo, problemática, pues el estudioso, como se aprecia en algunos letrados que forman parte de la tradición humanista europea, puede pretender realizar sus prácticas estudiosas abandonando al mundo a su suerte, como si no tuviese que ver con él, haciendo de la cultura un refugio donde la violencia del mundo no le salpique (Schlanger, 1997). En la historia de las ideas, el hacer estudioso se ha presentado, entonces, como una peculiar manera de vivir que ha recibido diversos nombres: eruditos, intelectuales, *hommes de lettres* y un largo etcétera (Marx, 2009).
3. Finalmente, que el estudio es, también, un *lugar* –el cuarto de estudio, el gabinete de trabajo, la biblioteca–, donde dicho “hacer” encuentra su atmósfera apropiada. Por extensión, ese lugar



“En el sentimiento de nostalgia se contiene cierta idea[...] de retorno afortunado y de curación.”

del estudio adquiere en la escuela –término que en griego se dice *skholē*– unas características determinadas, como dice Jan Masschelein: “En la escuela los estudiantes son expuestos al mundo o, más precisamente, en la escuela alguien se convierte en estudiante precisamente en relación con esa apertura (a ese descubrimiento) del mundo” (Masschelein, 2020, p. 31).

Me interesa subrayar el componente existencial (que no existencialista) del estudio entendido como una forma de vida, la intimidad del estudio. Un modo de hacerlo es vincularlo a la antigua concepción de la filosofía como ejercicio espiritual (o como una forma de vida), tal y como, entre otros, por ejemplo Pierre Hadot nos la ha presentado en algunas de sus obras, y que algunos de nosotros hemos seguido para pensar una filosofía de la educación (Bárcena, 2017; Fuentes Megías, 2019). Hadot dice que, entendida de este modo, la filosofía es el resultado de una elección existencial y vital, la puesta en práctica de una vocación, e insiste en recordarnos que, en el mundo griego antiguo, la filosofía era ya en sí misma una actividad educativa, formadora y transformadora del individuo: “La filosofía antigua consiste más en un ejercicio pedagógico e intelectual que en una construcción sistemática” (Hadot, 2006, p. 307). La concepción y reactualización de la filosofía como forma de vida es una contribución a la tentativa de pensar al sujeto de la educación en toda su textura existencial, y no solo, como ahora parece, como trabajador, productor o empresario de sí.

Aunque sea resultado de una elección vital individual, la dedicación a la filosofía (una educación filosófica) tiene consecuencias sociales, comunitarias y políticas. Si es cierto que no es necesario haber leído a los filósofos para preguntarse en profundidad por el sentido de la justicia y de la ética; si es cierto que para gestionar los asuntos comunes, que son los de todos, la única capacidad con la que hay que poder contar es con la “capacidad de cualquiera” (*n’importe qui*) (Rancière, 2006), entonces la manera de vivir filosófica, que compromete una forma de vida estudiantil, no es algo destinado únicamente a los filósofos profesionales, si es que tal cosa existe, como la música no se dirige solamente a los músicos, de profesión, sino a los no-filósofos. O sea: a cualquiera dispuesto a ejercitarse en el pensamiento y que no pretenda cancelarlo. Es un modo de vivir, una práctica vital y existencial. Y esa práctica vital estrecha los lazos entre teoría y práctica, discurso y vida, *logos* y *bíos*. Ese lazo es vital, y torna existencial el encuentro entre adultos y jóvenes, entre profesores y alumnos, entre maestros y discípulos (Bárcena, 2020a), en lazo que une a las generaciones, sin el cual no hay ni educación ni pedagogía alguna. Mueve al diálogo cortés y a la crítica en beneficio de la verdad, y a experimentar de otro modo la lectura, la escritura, el pensamiento, las ejercitaciones estudiantiles.



## 2. NOSTALGIA DEL ESTUDIO

Pues bien, a partir de este marco, muy sucintamente descrito, las siguientes consideraciones tienen que ver con lo que llamaré *nostalgia del estudio*. Con esta expresión quiero aludir al sentimiento de una pérdida, pero también a un deseo de regreso al hogar, en este caso a la casa del estudio (*skholē*). En un mundo donde el estudio, entendido como forma de vida, ha sido expulsado de nuestras instituciones educativas y universitarias, en el que el alumno que entra en la escuela sale de ella siendo alumno y no estudiante, parece pertinente poder hablar de nuevo de la vida estudiosa, del estudio y de los estudiantes, aunque en este caso lo haré acentuando la idea de esa nostalgia que promueve el deseo de un regreso al hogar (del conocimiento y la sabiduría, como algo que es resultado de hacer que el mundo hable y nos diga algunas cosas).

Toda pérdida convoca la memoria y activa los recuerdos. Nuestra memoria del ser o la cosa ausente no siempre es voluntaria, como sabe cualquiera que haya leído la famosa escena de la magdalena magistralmente descrita por Proust en el primer volumen de *En busca del tiempo perdido*. Nietzsche dijo en la *Genealogía de la moral* que “solo lo que no cesa de doler permanece en la memoria” (Nietzsche, 2006, p. 99), y aunque su sentencia contiene una parte de verdad, también es cierto que el ser humano dispone de experiencias inolvidables repletas de recuerdos irrepetibles de momentos felices a los que nos gustaría regresar de nuevo. La muerte nos separa de los seres amados que hemos perdido, y su ausencia impone una distancia dolorosa con ellos.

La palabra “nostalgia” deriva del griego *nostos* (νόστος) y quiere decir “regreso”. Está relacionada con *álgos* (ἄλγος), que significa “dolor”, y a su vez está vinculado con el verbo *alego*, que significa algo así como “estar preocupado”, “cuidar” y “prestar atención”. En su novela *La ignorancia* Milan Kundera recuerda este sentido originario del término, destacando el significado de nostalgia como sufrimiento causado por la imposibilidad de regresar, como le ocurre a Odiseo, que sufre por tanto como le cuesta volver al hogar junto a su amada Penélope (de la que no sabe nada, de la que es pues ignorante de lo que en Ithaca sucede). Kundera introduce, además, un matiz interesante en esta palabra a partir de la etimología de la voz española “añoranza” (emparentada con la catalana *enyorar*) y que deriva de la latina *ignorare*, o sea, “ignorar”, “no saber algo”. Según esto, la nostalgia equivale al “dolor de la ignorancia”, como el caso de quien está lejos de la persona amada y nada sabe ya de ella: solo puede recordarla (Kundera, 2000, p. 11). Nostalgia del estudio, entonces; dolor de la ignorancia, dolor del retorno, “a un tiempo el sufrimiento que nos tortura cuando estamos lejos y las penas que sufrimos para volver”, resalta Barbara Cassin en *La nostalgia*.



“La nostalgia no es, sin embargo, una experiencia meramente individual sino un rasgo específico de nuestra propia finitud.”

Si nostalgia (*nostos*) significa volver o retornar, *anostos* quiere decir “sin retorno, que no da fruto” (Cassin, 2022, p. 23). En el sentimiento de nostalgia se contiene cierta idea de la salvación (en el regreso), de retorno afortunado y de curación. El que regresa ha sobrevivido, como Odiseo, y llega con ansia y con amor. Existe un estrecho vínculo, dice la helenista Cassin, entre el retorno y el amor. Nostalgia del estudio designa el deseo de feliz regreso a la casa, a la casa del estudio, al hogar del saber. Pero es un regreso que se hace desde la experiencia de un exilio, después de haber perdido la patria, esa patria a la que felizmente, pero no sin pesares y pruebas, se retorna. Se trata de una nostalgia (la del estudio) como algo, a la vez, desaparecido (en las universidades se busca aprender, pero quizá no estudiar) y vinculado al mundo (el estudio y el mundo están unidos, como debiera estarlo la *vita contemplativa* y la *vita activa*).

La nostalgia no es, sin embargo, una experiencia meramente individual sino un rasgo específico de nuestra propia finitud. En su curso de invierno de 1929-30 *Los conceptos fundamentales de la Metafísica*, al centrar su tema Heidegger cita un fragmento de Novalis que dice así: “La filosofía es en realidad nostalgia, un impulso a estar en todas partes en casa”, y señala que la filosofía solo podría ser un impulso de este tipo si, de hecho, no estamos ya, o todavía no, en nuestra casa. ¿A qué se debe nuestra aflicción por no estar en casa?, se pregunta el filósofo. La frase “estar en todas partes en casa (*überall*)” sugiere que no se trata de un lugar concreto, sino de “un conjunto”, de una “totalidad”: “A este ‘*en conjunto*’ y a su totalidad los llamamos el mundo” (Heidegger, 2010, p. 28). Por tanto, la nostalgia nos empuja hacia ese conjunto en totalidad que es el mundo, y sin embargo, al mismo tiempo, nos vemos arrastrados hacia atrás, inscritos en una gravedad que contrarresta dicho impulso. Ese peso que nos aleja de la casa/mundo, tiene que ver con nuestra finitud, que es el modo fundamental de nuestro ser. Nuestra finitud es una oscilación. Así pues, nuestra nostalgia del estudio es así una nostalgia de mundo, que en el estudiar se coloca a cierta *distancia reflexiva* para considerarlo atentamente, para cuidarlo. Porque estudiar es una manera de cuidar: nos preocupamos u ocupamos del mundo a través de un objeto, un asunto o, si hablamos de la escuela, de unas materias de estudio.

Más adelante, en su curso, Heidegger recuerda que “tener nostalgia” es lo mismo que “tener tiempo largo”. En alemán, la palabra “aburrimiento” (*Langeweile*) significa literalmente “momento largo”. Según nuestro filósofo, el aburrimiento tiene relación con el tiempo, y más particularmente con esa modalidad de tiempo que es largo y que produce aburrimiento, uno del que solemos querer escapar. Nos escapamos de él, dice, “esforzándonos en todo momento, conscien-

te o inconscientemente, en hacer transcurrir el tiempo, saludando ocupaciones importantísimas y esenciales ya solo para que nos llenen el tiempo”. Por tanto, nostalgia es aburrimiento, pero no uno de cualquier clase, sino un “aburrimiento profundo”, que es un temple o estado de ánimo fundamental del filosofar. Un aburrimiento, insistamos en ello, que dice relación con un tiempo largo, como lo es el del estudio (Sánchez Rojo, 2016).

Tal es el “estado de ánimo”, por usar de nuevo una expresión de Heidegger, del estudio. Martin Heidegger habló de él en la sección 29 de la primera parte de su obra *Ser y tiempo*. Dice allí que toda situación comporta un “estado de ánimo” (*Stimmung*) que incluye una determinada tonalidad afectiva, como si estuviera acompañada de una atmósfera emocional. Dicha atmósfera puede provenir de exterior (un ambiente festivo, por ejemplo) o del interior (el buen humor, el miedo, etc.). Específicamente, Heidegger dice que “el estado de ánimo manifiesta el modo ‘cómo uno está y cómo a uno le va’” (Heidegger, 2003, p. 159 y ss.). Se trata de algo que nos pone inmediatamente en contacto con las cosas sin que medie la cognición, el conocimiento o la reflexión. El estado de ánimo nos *sobreviene*. Expresa el modo como el ser humano se instala afectiva y anímicamente en el mundo, y lo coloca ante su condición de *arrojado* (*Geworfenheit*). Es la condición de posibilidad de un “dirigirse a” (al mundo). Posibilita que podamos vernos afectados –siendo pasivos más bien que activos–, y concernidos por las cosas. Esta disposición afectiva marca el *temple*, el *tono* de nuestra relación con las cosas y las personas que nos rodean. La disposición afectiva expresa el modo de ser pasivo y receptivo de un individuo que se encuentra *ahí*, con las cosas que le importan, que le atañen y le afectan. En ese estado de ánimo estamos *afectados*.

El estudioso está en un estado de ánimo que le “templa” o le “afina”. Es un dejarse templar y determinar de tal o cual manera en el propio ánimo. Se trata del modo fundamental en el que estamos fuera de nosotros mismos. El estudioso está “fuera de sí”, pero siempre en su propio temple, en el interior de ese mundo que se ha creado mediante el estudio. Ese temple es, justamente, lo que permite soportar la larga fatiga que padece como estudioso. Ese temple es un *êthos*, palabra que inicialmente significaba, según Homero, “guarida, lugar donde habitan los animales”, o “morada, lugar donde habitan los hombres”.

### 3. LA CASA DEL ESTUDIO: UN REGRESO

He hablado de la nostalgia del estudio en los términos de un deseo de regreso al hogar. Ese hogar es, por supuesto, la casa del estudio. Que-

“...nostalgia es aburrimiento, pero no uno de cualquier clase, sino un “aburrimiento profundo”, que es un temple o estado de ánimo fundamental del filosofar.”



de claro que esa nostalgia se refiere a una experiencia de pérdida (vamos a la escuela, universidad incluida, y notamos que el estudio se ha fugado, que ya no está, que se ha perdido: notamos su ausencia, su pérdida). Olvidamos que, quizá, una universidad (la casa del estudio) permanecerá viva si se distinguen nítidamente el estudio y la profesión, si aceptamos que el estudio tiene que ver con la libertad de la mente y con una relación vital con el pasado, con dejar hablar a las cosas a través de las cuales el mundo se abre a nosotros y se nos presenta, una separación sin la cual tal vez no tendríamos capacidad de resistirnos al “dominio de la economía y de la técnica” (Costa, 2018). Quiero acabar refiriéndome brevemente a ella, a esa casa del estudio, y a lo que ese regreso, al menos para quien esto escribe, supone.

Ivan Illich, en su libro *En el viñedo del texto*, dice compartir con George Steiner el sueño de esos lugares, fuera del sistema educativo, a los que bien podría llamarse “casas de lectura”, parecidas al *shul* judío, la *medersa* islámica o el *monasterio*, lugares donde los pocos que hayan descubierto su pasión por una vida volcada a la lectura pudiesen encontrar una guía imprescindible y la calma para sus trabajos del espíritu. Es el mismo sueño que Nietzsche acaricia desde su viaje a Sorrento en 1876, que anhelaba hacer una escuela de educadores donde se formara a los educadores mismos, para que estos se educasen a sí mismos. Un escuela “donde está el médico/el biólogo/ el economista/ el historiador de la cultura/el especialista en Historia de la Iglesia/el especialista en los griegos /el especialista en el Estado”: Así lo dice en uno de sus fragmentos póstumos:

La escuela de los educadores surge en razón de la evidencia de que nuestros educadores no están educados ellos mismos; de que cada vez es mayor la necesidad que se tiene de ellos, y su calidad, cada vez menor; de que debido a la natural compartimentación de los ámbitos de trabajo, las ciencias apenas pueden evitar la barbarie en el individuo; de que no hay un tribunal de la cultura que, al margen de los intereses nacionales, evalúe la buena marcha espiritual de todo el género humano: un ministerio internacional de educación. Quien como espíritu libre quiera emplear bien su dinero, debe fundar institutos conforme al estilo de los conventos, para posibilitar una convivencia amigable en medio de la mayor sencillez con aquellas personas que no quieran tener nada más que ver con el mundo. (Nietzsche, 2007, frag. 17 [50])

La pretensión de Nietzsche, su sueño, parece contradecir la pretensión de quienes consideran que lo mejor que le puede pasar a la cultura, para ponerse en el centro de la comunidad, es que la biblioteca deje de ser un espacio físico que contiene *libros* y se extienda en una pluralidad de dispositivos (que a lo mejor ya no son libros), como dice

Antonio Monegal en *Como el aire que respiramos. El sentido de la cultura*. La cita anterior termina diciendo que esa escuela de educadores debiera permitir vivir con sencillez a quienes “no quieran tener nada que ver con el mundo”. No es eso, desde luego, lo que he pretendido yo afirmar. Más bien lo que sugiero es que una vida dedicada al estudio necesita articular *sabiamente* la vida contemplativa –y por tanto el aislamiento del mundo– con la vida activa. La cuestión no es no querer saber ya nada del mundo, sino la de poder retirarse del mundo de vez en cuando para, colocándolo a cierta distancia, tratar de estudiarlo atentamente y conocerlo mejor: pensando, leyendo y escribiendo a la sombra del mundo.

La casa del estudio remite, como ya dije, a la palabra griega *skholē*, que en sentido estricto significa libertad de actividad política y no solo tiempo de ocio. Incluyendo dentro de ella a la universidad, esta idea de la escuela como la casa del estudio significa varias cosas, como expuso brillantemente Michael Oakeshott en “La educación: el compromiso y su frustración”, un ensayo del año 1972, y que merece una nueva lectura actual.

Por ejemplo, es una iniciación ordenada y seria en la herencia intelectual, imaginativa y moral acumulada. Se trata de un lugar donde quienes a ella asisten se comprometen a estudiar para aprender, o para aprender mediante el estudio, y no de cualquier otro modo. Significa una separación y un alejamiento del mundo inmediato y local del estudiante, de sus preocupaciones del momento de ese mundo: un espacio apartado donde el heredero puede encontrar, no sin esfuerzo su herencia moral e intelectual; es una emancipación que supone un constante redireccionamiento de la atención, algo que ocurre en una transacción personal entre maestros y estudiantes o discípulos. Esa transacción “no prepara al recién llegado para hacer nada especial”, porque “la educación no es aprender a hacer *esto* o *aquello* de manera más competente”. Se trata de otra cosa: “Es adquirir en cierta medida una interpretación de la condición humana en la que la ‘calidad de vida’ ilumina de manera continua el ‘hecho de vivir’. Se trata de aprender a ser partícipe, de manera autónoma y civilizada a la vez, de la vida humana”.

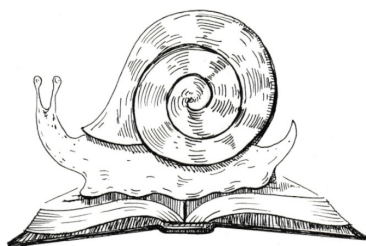
¿Cuál es pues la tarea de la escuela, entendida como la casa del estudio? Mi amigo Jorge Larrosa lo dice así en *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, un estupendo libro que merece una lectura estudiosa y meditativa:

La tarea de la escuela es hacerlos estudiar (a los alumnos), convertirlos en estudiantes. Y para eso hace falta que los profesores también estén en el estudio, que también sean estudiosos. Podríamos decir, entonces, que en la escuela hay alumnos y profesores (niños y jóvenes convertidos

“...una vida dedicada al estudio necesita articular sabiamente la vida contemplativa[...] con la vida activa..”

en alumnos, y adultos convertidos en profesores), claro que sí, pero que lo que hay, sobre todo, son estudiosos y estudiantes. Esos son los escolares, los sujetos de la escuela: los estudiosos y los estudiantes, los que ya están en el estudio y los que se inician en el estudio. La escuela es algo tan sencillo como eso: el tiempo, el espacio, las materialidades y los procedimientos para el estudio. O, de un modo aún más conciso, la escuela es la casa del estudio, un dispositivo material que ofrece a los niños y a los jóvenes lo que es necesario para que puedan estudiar, para que puedan aplicarse con atención, disciplina, perseverancia y celo a ejercitarse en cosas que no están en la casa, ni en la televisión, ni en la plaza, ni en el *shopping*: a cosas que valen la pena por sí mismas. (Larrosa, 2019a, pp. 55-56)

Al cultivo de esas cosas “que valen por sí mismas” es a lo que se dedica el estudioso, sea o no un profesor. Las cultiva en el cuarto de estudio y en la biblioteca (en la lectura), en su cuaderno de anotaciones mientras transcribe citas e ideas (en la escritura), en sus paseos cotidianos por las calles de su ciudad (entre la atención y la justa indolencia, meditando y pensando) y en el Café, del que es un habitué (leyendo, escribiendo, reflexionando, mirando). Todo ello compone una forma de vida propia. Aunque es singular en su modo de existir, no trata de presentarse al mundo como un ser único, por decirlo con un reciente libro de Rüdiger Safranski (2022), y seguramente es más un artesano del estudio que un artista o un creador. Sabe que como la vida huye y se escapa, quizá el tiempo mejor logrado es el que se puede dedicar al estudio; al menos para comprender el mundo antes de intentar transformarlo enteramente, desbaratándolo todo. Estudiar para cuidar y estar atentos, para detenerse y pensar en lo que hacemos, o pretendemos hacer.



Aunque, según hemos visto, el estudio supone una relación con el mundo, una que tiene sus componentes dramáticos, sea que lo analicemos desde el punto de vista de la contemplación o desde la perspectiva de la vida activa, el estudio es una acción, una modalidad del hacer. Arendt creía que la acción constituye el teatro del mundo. Porque el hombre es libre, puede actuar, decía, puede presentarse y aparecer en el mundo, revelar su identidad única, en fin, mostrarse ante los demás. Pero al hacer esto, sus acciones son imprevisibles en sus efectos e irreversibles en sus resultados. El acto del estudio es una acción así. No es fácil adivinar lo que produce más allá de sí mismo y, al mismo tiempo, deja un rastro, un gesto, un efecto que proviene del pasado y está a punto de ser olvido también. Como experiencia, el estudio tiene que ver con el tiempo; el tiempo que huye, que se escapa y que dura, que tiene un indiscutible deseo de durar. En su estudio, el estudioso, afronta su propia finitud, tanto su mortalidad como la pro-

visionalidad de lo que hace. Se educa en un diálogo incesante con los muertos a los que lee y, como si estuviera a punto de ser uno de ellos, se deja instruir por sus lecciones. Está y no está en este mundo. Tiene patria, pero no reino. El estudio es su patria y su exilio. El estudio es su drama y su trama. Y el estudioso, en ese drama, se convierte en transmisor, en testigo y en mediador. Pareciera que ha escuchado a la diosa, la misma que habla con Parménides, y en él resuenan sus palabras: “Yo hablaré, y de ti depende llevarte mis palabras una vez que las hayas oído”. El estudioso, que se lleva las palabras que ha escuchado y ha leído, sabe que marchará con sus oídos y sus ojos heridos a causa de lo escuchado y lo leído. Con esas heridas irá al mundo y, escuchen o no escuchen si son indolentes o necios los hijos del mundo, repetirá las palabras de los más sabios una y otra vez, empezando, como Penélope, cada día su lienzo de palabras. Pero se trata de un lienzo fúnebre, no lo olvidemos, porque lo que transmite es un elogio a los muertos, y que en sus tumbas le susurran “con labios de granito”.<sup>1</sup>



## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Auden, W. H. (2006). *Canción de cuna y otros poemas*. Lumen. Selección, traducción y prólogo de Eduardo Iriarte.
- Bárcena, F. (2017). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño & Dávila.
- Bárcena, F. (2020a). *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*. Ápeiron Ediciones.
- Bárcena, F. (2020b). “Meditación sobre la vida estudiantil”, en F. Bárcena, M. V. López, J. Larrosa (eds.), (2020) *Elogio del estudio* (pp. 25-68). Miño & Dávila.
- Bárcena, F., López, M. V., Larrosa, J. (eds.) (2020). *Elogio del estudio*. Miño & Dávila.
- Cassin, B. (2022). *La nostalgia. Ulises, Eneas, Arendt*. Alianza editorial.

1 «Labios de granito»: es un homenaje, claro, a Emily Dickinson y a su hermoso poema:

*Si no estuviese viva cuando vuelvan*

los petirrojos, al de la encarnada

corbata, en mi memoria,

echadle una migaja.

Y si las gracias no pudiese daros

porque profundamente ya me hubiese dormido,

bien sabréis que lo intento

con labios de granito.

- Costa, F. (2018). Entrevista. Giorgio Agamben: Autorretrato al óleo del filósofo poeta. *Clarín*, 14.09. [https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/giorgio-agamben-autorretrato-oleo-filosofo-poeta\\_0\\_Bk-ln3FOX.html](https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/giorgio-agamben-autorretrato-oleo-filosofo-poeta_0_Bk-ln3FOX.html)
- Fuentes Megías, F. (2019) *El filósofo, el psicólogo y el maestro. Filosofía y educación en Pierre Hadot y Michel Foucault*. Miño & Dávila.
- Hadot, P. (2006). *Mis libros y mis estudios. En Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Heidegger, H. (2003). *Ser y Tiempo*. Trotta.
- Heidegger, M. (2010). *Los conceptos fundamentales de la Metafísica. Mundo, finitud, soledad*. Alianza Editorial.
- Kundera, M. (2000). *La ignorancia*. Tusquets.
- Larrosa, J. (2019a). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Larrosa, J. (2019b). Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender / estudiar una lengua. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), pp. 131-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20524>
- López, M. (2020). “Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte”, en F. Bárcena, M. López, y J. Larrosa (eds.), *Elogio del estudio* (pp. 119-142). Miño & Dávila.
- Marx, W. (2009). *Vie du lettré*. Les Éditions de Minuit.
- Masschelein, J. (2020). “Hacer escuela. La voz y la vía del profesor”. En J. Larrosa, K. Rechía y C. Cubas (eds.), *Elogio del profesor* (pp. 23-42). Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Monegal, A. (2022). *Como el aire que respiramos. El sentido de la cultura*. Acantilado.
- Nietzsche, F. (2006). *Genealogía de la moral*. Alianza editorial.
- Nietzsche, F. (2007). *Fragmentos póstumos*, vol. II. Tecnos.
- Oakeshott, M. (2009). “La educación: el compromiso y su frustración”. En *La voz del aprendizaje liberal* (pp. 93-132). Katz Editores.
- Rancière, J. (2006). Universalizar la capacidad de cualquiera. *Archipiélago Cuadernos de crítica de la cultura*, 73-74, 70-79.
- Safranski, R. (2022). *Ser único. Un desafío existencial*. Tusquets.
- Sánchez Rojo, A. (2016). El aburrimiento como competencia: educación para un mundo sobreestimulado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 93-112. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu28293112>
- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Seuil.



A L U M N A D O

# La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria

## Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente

*The narrative pedagogy in the Primary Education Practicum.  
Writing, conversation and rewriting of stories as means to  
deepen the teaching profession*

Patricia Moreno Guerrero,<sup>\*</sup> Carmen Reyes Galván,<sup>\*\*</sup> Laura A. Pañagua Domínguez<sup>\*\*\*</sup> e Inmaculada Silva Madrigal<sup>\*\*\*\*</sup>

Recibido: 6 de junio de 2022 Aceptado: 6 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Moreno Guerrero, P.; Reyes Galván, C.; Pañagua Domínguez, L. y Andrea-Silva Madrigal, I. (2022). La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 185-202. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

### RESUMEN

En el presente artículo exponemos las reflexiones fruto de una investigación desarrollada una vez concluidos los tres períodos de prácticas del Grado de Maestros en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Tres estudiantes junto a una investigadora nos reunimos para desarrollar un proceso de edición de relatos de aula, a lo largo de dos meses a través de encuentros semanales. Cada una de nosotras escogió un relato de aula escrito con anterioridad, lo presentó ante el resto de las participantes y se establecieron conversaciones, reflexiones y sugerencias que fueron atendidas por cada una para llevar a cabo las diversas re-escrituras. A través de estas acciones se posibilitó un espacio para indagar y dar sentido profesional a lo vivido en las escuelas. En base a esto, hemos construido un artículo donde reflejamos las reflexiones y los aprendizajes que consensuamos en dichas reuniones. Hemos fundamentado el marco teórico en el concepto de pedagogía narrativa, la escritura como medio para desarrollar el pensamiento y herramientas que han posibilitado la reflexión. Dentro de los hallazgos más relevantes podemos destacar el valor de la escritura y la conversación en la formación inicial de maestras y maestros y desarrollar saberes vinculados a la experiencia. Esto implica conectar las historias vividas durante las prácticas, con las propias vivencias como docentes en formación. Así como permitimos realizar un desplazamiento en nuestro pensamiento acerca del oficio docente, centrándonos en las relaciones pedagógicas.

**Palabras clave:** escritura reflexiva; conversación; pedagogía narrativa; saberes profesionales; prácticum; formación inicial



<sup>\*</sup>Patricia Moreno Guerrero [0000-0002-5297-7732](https://orcid.org/0000-0002-5297-7732)  
[pmgpat147@gmail.com](mailto:pmgpat147@gmail.com)

<sup>\*\*</sup>Carmen Reyes Galván [0000-0001-7730-6903](https://orcid.org/0000-0001-7730-6903)  
[carega99@gmail.com](mailto:carega99@gmail.com)

<sup>\*\*\*</sup>Laura Andrea Pañagua Domínguez [0000-0003-2888-6651](https://orcid.org/0000-0003-2888-6651)  
[laurapani76@uma.es](mailto:laurapani76@uma.es)

<sup>\*\*\*\*</sup>Inmaculada Silva Madrigal [0000-0001-7730-6903](https://orcid.org/0000-0001-7730-6903)  
[carega99@gmail.com](mailto:carega99@gmail.com)

Todas las autoras pertenecen a la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga (España)

**ABSTRACT**

In this article we present the reflections resulting from a research project carried out after the end of the three practical periods of the Primary Education Teaching Degree at the University of Malaga. Three students and a researcher got together to develop a process of editing classroom stories over a period of two months through weekly meetings. Each of us chose a previously written classroom story, presented it to the rest of the participants and established conversations, reflections and suggestions that were taken into account by each of us to carry out the various rewritings. Through these actions, a space was created to investigate and give professional meaning to what was experienced in the schools. Based on this, we have written an article in which we reflect the reflections and learning that we agreed upon in these meetings. We have based the theoretical framework on the concept of narrative pedagogy, writing as a means to develop thinking and tools that have made reflection possible. Among the most relevant findings, we can highlight the value of writing and conversation in the initial training of teachers and the development of knowledge linked to experience. This involves connecting the stories experienced during the internships with our own experiences as trainee teachers. It also allows us to shift our thinking about the teaching profession, focusing on pedagogical relationships.

**Keywords:** reflective writing; conversation; narrative pedagogy; professional knowledge; practicum, initial training

**1. INTRODUCCIÓN****1.1. Aprender a pensar el oficio narrativamente en las prácticas**

Esta investigación se ha llevado a cabo en la Universidad de Málaga al concluir los tres períodos de prácticas del Grado de Educación Primaria por un grupo de tres estudiantes, junto a una investigadora que se encontraba realizando su tesis doctoral. Esta nos ha acompañado durante toda la carrera y en la elaboración de este documento. Prácticas en las que centramos la atención no solo en lo que ocurría dentro de las aulas, sino en las reflexiones que surgían gracias a esta reflejándolas en la escritura de diarios, relatos y memorias.

El período de prácticas nos ha posibilitado realizar un desplazamiento en nuestro pensamiento acerca del oficio docente. Nos hemos desplazado desde un lugar en el que asumimos la enseñanza como un oficio centrado en la transmisión de contenidos, donde la reflexión tenía poca relevancia y las relaciones con las criaturas estaban en un segundo plano; hacia otro en el que pudimos mirar nuestro oficio de manera pedagógica y que nos ha permitido pensarnos a nosotras mismas como maestras en relación con las criaturas (Blanco, 2006).

Para que esta nueva mirada tuviese lugar debimos prestar atención a los acontecimientos cotidianos del aula, al entramado de relaciones que día a día se tejen dentro de ella. Pero, para que estos acontecimientos no quedasen reducidos a meras anécdotas y poder construir nuestra propia experiencia acerca de lo educativo, fue de vital importancia narrar esas historias, porque es a través de ellas cómo podemos dar sentido a lo vivido para construirnos como maestras. (Martín Alonso, Blanco y Sierra, 2019).

Durante las prácticas, fuimos narrando lo vivido, como pudimos indagar en la naturaleza de la educación, de nuestro pensamiento y mirada a la escuela, atendiendo a diferentes alternati-

vas, desarrollando nuestros propios conocimientos y reflexionando sobre los acontecimientos que nos iban dejando huella. Y para ello, como bien afirma Contreras (2016), fue relevante plasmar y darle existencia a aquello que nos ocupaba, nos preocupaba y nos movilizaba; a través de las escritura y reescritura de diarios y relatos que construimos y sobre los que conversamos durante los tres años de prácticas; intentando no quedarnos en la superficie, expresando de forma diferente lo que percibíamos a simple vista y yendo más allá de lo evidente. Desde esta perspectiva hemos trabajado en las prácticas y gracias a narrar historias, interpretarlas y darles sentido, fuimos forjando nuestra experiencia.

Así es que en el presente artículo presentamos nuestras reflexiones, las de tres estudiantes de magisterio, fruto del disponernos a repensar en el proceso que vivimos durante los tres años de prácticas. Todo esto fue posibilitado por un dispositivo de edición de relatos de aula que pusimos en marcha al concluir la carrera, del que hablaremos más adelante.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Pedagogía narrativa en la formación inicial (FI)

Centrando la atención en el proceso vivido y experimentado durante los periodos de prácticas, hemos podido iniciar el desarrollo de los saberes profesionales imprescindibles para la docencia. En base a una pedagogía narrativa, la cual se concibe como el ejercicio del propio juicio profesional, que conecta con la experiencia y la toma como base de la formación. Una pedagogía narrativa que muestra que, como docentes en formación, debemos ir “más allá” de lo que nos resulta evidente, de lo que a primera vista se nos presenta, de la respuesta inmediata a las situaciones pedagógicas y, además, nos da la oportunidad de observar, indagar y pensar acerca del oficio docente, desde un enfoque reflexivo de la experiencia educativa y todos aquellos aspectos vinculados a ella. A su vez, hace que miremos introspectivamente y conectemos con nuestras vivencias previas sobre la educación y con todo lo que va sucediendo en el aula. Los Prácticum han sido una oportunidad para acercarnos al contexto profesional y al oficio docente, que nos hicieron pensar en la práctica en sí misma y nos condujeron a reflexiones sobre las acciones que llevamos a cabo en determinadas situaciones (Saiz y Susinos, 2017).

Una pedagogía narrativa es mucho más que contar historias, implica poner en juego la propia subjetividad en relación con aquello que se vive, vinculándolo a aspectos propios del ámbito profesional. Ya que las historias están profundamente ligadas a las personas y están al mismo tiempo ligadas a lo profesional, son espacios para el propio aprendizaje (Goodson, 2011). Este aspecto subjetivo, propio del oficio docente, está determinado por una disposición que busca atribuir significado a lo que se vive y a la historia personal. Es en este proceso de atribuir sentido y significados a la experiencia donde se permite que haya una serie de cambios y una transformación dentro de las diferentes etapas de prácticas vividas durante la formación inicial (Huber, Caines, Huber y Steeves, 2013).

Si bien este proceso de constituir conocimiento vivencial se desarrolla a lo largo de la vida profesional, la formación inicial constituye una oportunidad para emprender este camino, tomando conciencia de nuestro propio ser pedagógico (Blanco y Sierra, 2013). Esto quiere decir que esta

formación inicial (FI) es un proceso que ya permite el inicio del aprendizaje de la profesión, que implica una transformación, desarrollo y crecimiento como docente. Este tipo de formación permite que pensemos de manera narrativa, es decir, que podamos conectar las historias vividas durante las prácticas como un acercamiento a la experiencia educativa, con las propias vivencias como docente en formación; aprendiendo a pensarlas desde nuevos sitios, creando nuevas cuestiones, miradas y sentidos. Para dejar más clara la idea, es relevante mencionar lo que plantean Contreras, Quiles y Paredes (2019):

Hacer de la experiencia de formación un camino para indagar en esos escenarios, para reconocer las tensiones que nos generan, y para buscar algunas rendijas con las que ir afectando y remodelando algunas facetas de esos escenarios y de nuestra vida en ello. (p.64)

## 2.2. La escritura como medio para desarrollar el pensamiento profesional

La escritura ha sido un modo imprescindible para aprender a pensar sobre el oficio docente. Supuso un proceso que relacionó el pensamiento, la subjetividad y representó, la realidad vivida. Esta fue mucho más allá de una simple descripción, nos permitió construir y expresar claramente lo acontecido. Además, la escritura hizo posible el análisis de situaciones pedagógicas dadas que ayudaron a la reevaluación de la propia experiencia. Así como conocer y relacionar lo que ya conocíamos con informaciones nuevas, posibilitando la conexión de la teoría con la práctica (Susinos y Saiz, 2017).

La escritura posibilitó repensarnos a nosotras mismas como maestras en relación a las cuestiones educativas acontecidas en las aulas como medio para así reflexionar de forma consciente sobre dichas cuestiones. De este modo, hemos podido reforzar la conformación del conocimiento sobre nosotras mismas y sobre aquello que nos rodea (Richardson y Pierre, 2005). En definitiva, hemos utilizado la escritura para así dar sentido, teorizar y relatar lo que se fue viviendo, pero, sobre todo, hacer experiencia, es decir, ir creando una huella en nosotras mismas reflexionando, en diálogo con otros y con nosotras mismas, sobre lo vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En el trabajo de reflexión y de escritura que llevamos a cabo en las prácticas, hemos utilizado una serie de herramientas como son los diarios y los relatos. La profundización en la escritura nos ha permitido ampliar la mirada orientándola hacia las relaciones educativas (Contreras, 2013). Además, al presentar nuestra experiencia de un modo comunicable, permitimos a diversos lectores aproximarse a la realidad que vivimos cuando, como docentes en formación, entramos en contacto con la vida de un aula.

El tipo de escritura que desarrollamos se centra en los diarios y relatos de aula, componiéndose a partir de anécdotas o hechos significativos que inducen a la reflexión para darle un sentido al suceso, y pensar sobre él para poder crear y re-crear la historia que los acompaña, que los sitúa en una trama, en la vida de alguien (Contreras, 2016a). Gracias a estas pequeñas escenas, hemos podido “tirar del hilo” y profundizar narrativamente la educación, buscando conectar una situación cotidiana con el sentido profundo que subyace en ella (Contreras et al., 2019).

### 2.3. Herramientas que han posibilitado la reflexión sobre lo vivido

Durante las diferentes etapas en los centros escolares en los que hemos estado, hemos utilizado herramientas como son: los diarios, los relatos de aula y las planificaciones narrativas. Dichas herramientas nos han hecho explorar en las situaciones que se han ido propiciando en la escuela, dándonos así la posibilidad de pensarnos como maestras, incidiendo en los saberes docentes en formación, a partir de narrar y reflexionar acerca de lo que iba aconteciendo. El uso de las herramientas de escritura es un medio para así poder transformar la experiencia pedagógica en saber mediante la naturaleza intrínseca que se sustenta en una relación conversacional (van Manen, 2003).

#### 2.3.1. *El diario*

A lo largo de todo el periodo de prácticas, hemos ido redactando un diario, subido a la plataforma online (Mahara) y compartido con las tutoras académicas. Este es un documento analítico y reflexivo, en el que se detallan los pensamientos sobre la práctica educativa, desarrollando el pensamiento crítico en cuanto a aspectos educativos. Su escritura ha posibilitado conocernos, poniendo al descubierto ideas y disposiciones personales (Pañagua, 2019).

#### 2.3.2. *Relato de aula*

El relato de aula consiste en narrar y producir un texto pedagógico a partir de un acontecimiento vivido o presenciado en el aula que llamase nuestra atención (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, 2021). De esta manera se puede analizar y explicar el por qué es importante prestarle atención y cómo se ha vivido. En estos relatos hemos descrito la situación para posteriormente analizarla. Partiendo de eso, posibilitó una reflexión en la que, prestando atención a la experiencia vivida, se ponen en juego emociones, pensamientos, preguntas, entre otros. Y es así como hemos podido ir sacando a la luz el aprendizaje que se ha derivado de vivencias concretas.

#### 2.3.3. *Planificación narrativa*

La planificación narrativa, inspirada en lo que Bombini (2012) denomina “Guión Conjetural”, consiste en narrar las propuestas de intervención respondiendo a la pregunta: ¿qué queremos hacer con las criaturas? En ella se pone atención al sentido que damos a cada propuesta y a lo que esperamos que suceda durante su aplicación; se trata de un ejercicio que se hizo con la intención de anticipar nuestras acciones y saber cuáles son las expectativas que tenemos. En esta tarea, es clave que se especifique aquello que queremos que suceda o que esperamos que se dé durante la propuesta de intervención, para así aclarar, organizar y analizar las ideas que sustentan nuestras acciones y decisiones (Blanco y Caparrós, 2020).

Gracias a las herramientas mencionadas hemos podido pensar y repensar sobre lo vivido. Así nacieron múltiples relaciones con lo que diferentes autores argumentan, con lo que hemos ido aprendiendo acerca del oficio a lo largo de la carrera en las diferentes asignaturas y con las ideas sostenidas en la propia experiencia personal que hemos ido incorporando a lo largo de toda nuestra trayectoria vital como alumnas. La potencia de la narrativa hace que podamos mirar no sólo la educación, sino que facilita en cierta manera, ampliar y profundizar en cómo nos situamos ante las relaciones con los otros, la convivencia y las experiencias diarias en las aulas de primaria.

Por último, también es importante tener en cuenta que en estos escritos entran en juego las necesidades e intereses de cada una y cada uno, así como la manera en la que uno quiere aprender. Además, es importante remarcar que se trata de un periodo de prácticas en las que, como docentes en formación, hemos tenido que estar en movimiento y prestar atención con los cinco sentidos a todo aquello que ocurría a nuestro alrededor. Para ello ha sido necesario que cada una inicie un recorrido tanto profesional como personal, el cual ha hecho que aprendamos a acompañar y guiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto al alumnado que nos ha rodeado, como a acompañarnos a nosotras mismas en nuestro proceso formativo.

### 3. METODOLOGÍA

Al concluir nuestros tres años de prácticas, una investigadora que nos acompañó a lo largo de ese tiempo de formación y en el marco de su tesis doctoral<sup>1</sup>, nos convocó para llevar a cabo un proceso que llamamos edición pedagógica de relatos de experiencia (Dávila, 2014) del que deriva este texto; un texto cuyos propósitos son:

- Analizar las cualidades formativas del proceso de escritura y edición de relatos.
- Interpretar el modo en el que, como estudiantes, desarrollamos saberes a través de la escritura, reflexión, conversación y re-escritura recursiva de relatos.

La edición de relatos de experiencia consiste en la re-escritura de versiones sucesivas de relatos de aula que, como estudiantes del grado, elaboramos durante los períodos de prácticas. Un proceso llevado a cabo en un grupo de tres estudiantes acompañadas de una investigadora que, a través de lecturas, conversaciones y sugerencias posibilitó un espacio para indagar y dar sentido profesional a lo vivido en las escuelas.

Se trata de un proceso de auto-exploración e indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995) con un enfoque fenomenológico (Martín-Alonso, 2019; van Manen, 2003, 2015). En este sentido, la reflexión y el contar historias nos permite indagar y profundizar para dar lugar a un pensamiento pedagógico con el que crear nuevas experiencias. Este proceso de creación nos lleva a comprender de un modo narrativo el pensamiento, pensar las historias que nos surgen y sugerir la posibilidad de un futuro (Contreras, 2021). Para entender el proceso vivido es significativo primero aclarar que es una investigación narrativa. La investigación narrativa es un proceso de indagación basado en acciones asumidas epistemológica y ontológicamente. Estas se ponen en juego desde la primera fase de investigación, es decir desde la concepción y diseño de la investigación hasta el proceso y análisis de los resultados. En otras palabras, las narrativas permiten acceder al conocimiento y concebir la realidad, crear la subjetividad del docente y diferentes aspectos educativos (Clandinin, Pusher y Orr, 2007).

La narrativa nos aporta beneficios de naturaleza cognitiva, una forma de “inteligibilidad reflexiva” cuyo objetivo principal no es la explicación de sucesos, sino que la explicación y la teori-

---

<sup>1</sup> Laura A. Pañagua Domínguez se encuentra realizando la tesis doctoral bajo la concesión de una beca pre-doctoral, financiada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU 17/04219)

zación se construyen mientras se produce el relato. Al relatar una experiencia, se dan conexiones con otras experiencias, recuerdos, pensamientos y allí emerge el sentido. La escritura reflexiva acerca de lo que se vive, es el medio principal para dar forma al pensamiento, para reconstruir y significar lo vivido y para comunicar el sentido de la experiencia, por lo que podría afirmarse que la experiencia formativa la constituye esencialmente la escritura (Sardi, 2013). El tipo de escritura que nos sirve para estas reflexiones debe ser personal, interna, que pasa por uno mismo y requiere un “acompañamiento que preste atención a las dificultades y las paradojas que viven las y los estudiantes, que se acerque respetuosamente, pero con verdad, a sus miedos, sus incertidumbres, sus límites” (Sierra et al., 2017).

Este proceso fue llevado a cabo durante tres meses en reuniones semanales, donde cada una de nosotras escogió un relato de aula escrito durante las prácticas profesionales que por algún motivo nos resultara de interés, bien sea por su contenido o por su potencialidad exploratoria. En cada reunión, leímos y conversamos acerca de cada uno de esos relatos atendiendo a dos consignas:

1. Indagar pedagógicamente en lo que cada uno de ellos nos suscitaba.
2. Realizar sugerencias para mejorar su comunicación.

Una vez llevada a cabo esta primera fase, cada una de nosotras reescribió su propio relato, atendiendo a las nuevas ideas que se nos despertaron tras esas conversaciones. Posteriormente nos reunimos y volvimos a releer y a conversar a partir de estos nuevos relatos. Exploramos en esta ocasión los cambios propiciados y las cuestiones comunes y no comunes que se nos fueron presentando a la par que realizamos la escritura, tanto en el primer momento durante las prácticas, como ahora con lo que la distancia de los acontecimientos nos posibilitaba.

De estas conversaciones surgieron los temas de análisis (van Manen, 2003); para profundizar en ellos decidimos escribir un nuevo relato que posteriormente pusimos en común y que fueron el eje temático por el que transita el presente artículo. Los temas sobre los que devinieron nuestras conversaciones fueron:

- El valor de la escritura en la formación inicial. ¿Por qué es necesario escribir?
- Cualidades de la escritura que facilita el desarrollo profesional en la formación inicial ¿Qué significa escribir?
- La conversación en la formación inicial a partir de la escritura y lo que aporta a la reescritura.
- Centrar la mirada. Cuestiones pedagógicas que emergen de las vivencias en las aulas como estudiantes de prácticas y son posibilitadas por la escritura reflexiva.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. El valor de la escritura en la formación inicial de maestros y maestras

El mundo en el que vivimos se caracteriza principalmente por su vorágine y aceleración. Vivimos pensando en el mañana y el pasado mañana, en todas las tareas que tenemos pendientes y nos olvidamos del hoy, de nuestro presente, de estar habitando las situaciones que vivimos, aten-

diéndolas. Como consecuencia, percibimos que el tiempo pasa más rápido de lo normal y no nos detenemos a reflexionar ni a valorar todo lo que nos ha ocurrido durante el día, ya que nuestra cabeza nos ubica inmediatamente en cómo será el día siguiente.

Nuestra tarea como docentes en formación no escapa a este contexto. El día a día de una escuela es un frenesí de tareas y situaciones totalmente inesperadas a las que, como docentes en formación, debemos hacer frente. A simple vista, el oficio del maestro puede parecer sencillo: proponer actividades para enseñar conocimientos a los niñas y niños que conforman su grupo clase, pero este trabajo va mucho más allá. Al mismo tiempo que proponemos esas actividades, meticulosamente diseñadas con anterioridad, debemos tener en cuenta el estado del grupo: si está aburrido, cansado o motivado, si ha surgido algún problema entre los compañeros que requiera frenar el ritmo de la sesión, sus aprendizajes previos, las dudas que puedan surgir, el tiempo del que disponemos, un contratiempo inesperado que nos obligue a improvisar toda la sesión, y un largo etcétera.

De todas esas situaciones que ocurren en la clase, mientras el docente expone un contenido u observa el desarrollo de una actividad, siempre hay hechos significativos, es decir, aspectos que concentran nuestra atención, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación de los alumnos o cómo se relacionan con nosotros. Por ejemplo, darnos cuenta de un alumno que está más aislado que de costumbre o un comentario furtivo sobre un compañero. Estos hechos son significativos porque nos alertan de que algo sucede, porque conectan con nuestra visión de cómo debería ser la enseñanza y nos despiertan una reflexión que nos permite cultivar nuestra disposición y nuestro juicio pedagógico acerca de lo adecuado (Biesta, 2017). Sin embargo, como ocurren tantas situaciones a la vez y nuestro modo de vida está acelerado, es totalmente esperable que no nos acordemos de estos una vez finalizada la jornada lectiva.

Ante esta situación, durante los diferentes períodos de prácticas profesionales, nos propusieron dos herramientas que nos ayudaron a traer de vuelta estos hechos significativos, reflexionar sobre la enseñanza y lo que ocurre dentro de nuestras aulas: la escritura reflexiva y la conversación con compañeros de oficio. Ambas las llevamos a cabo periódicamente durante los cuatro años de la carrera y, antes de exponer cómo las consideramos conceptualmente, se hace necesario compartir un relato de cada una de las tres participantes en el desarrollo del presente artículo, de forma que se facilite la comprensión y análisis sobre la importancia de la escritura y la conversación. Estos tres relatos fueron seleccionados de los elaborados durante las prácticas, analizados en seminarios y reescritos con las nuevas ideas y reflexiones que surgieron tras las conversaciones, hasta la estructura que presentamos hoy día.

En primer lugar, encontramos “La predominancia de la negatividad en las aulas”, elaborado por Inmaculada Silva Madrigal:

Me encontraba sentada en una silla observando el discurrir de una sesión de Lengua, rodeada de niños y niñas de nueve años que trataban de atender y comprender lo que su tutora les explicaba. Justo a mi derecha se encontraba Alicia, una niña que llamó mi atención desde los primeros días no por su inteligencia y alto grado de participación, en los que también sobresalía, sino por lo extremadamente creativa y soñadora que era, hasta el punto de que interfería en sus quehaceres diarios de la escuela. Ese día, como venía siendo habitual, Alicia



tenía un oído puesto en la explicación de la tutora, esperando su oportunidad para responder a cualquier pregunta, al mismo tiempo que se concentraba en su creación, un dibujo realizado en la libreta de lengua.

La tutora siempre se daba cuenta de la estrategia de Alicia en las clases y ese día, como todos los demás, no dudó en llamarle la atención:

—¡Alicia! Siempre estás con lo mismo. Deja los “dibujitos” ahora mismo —dijo la maestra con aire muy severo.

—Vaaaaaaaaaale —respondió la pequeña desganada.

Un par de horas después, en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, la tutora volvió a llamar la atención de Alicia por encontrarse jugando con unos cartones, en cuyo origen servían para una manualidad de Plástica:

—Me tienes harta, no sé qué voy a hacer contigo. Eres incorregible, mañana estás castigada sin salir al recreo.

Alicia se quedó muy frustrada por el castigo impuesto, e intentó verdaderamente dejar los juegos para adoptar la actitud que la tutora esperaba de ella. Me sentí apenada, ya que constantemente se le está llamando la atención (aunque debo admitir que su actitud en el aula podría mejorar). Sin embargo, cuando demuestra sus habilidades creativas, participa correctamente en clase o mejora su atención, nadie le brinda ningún comentario positivo al respecto. El lenguaje que recibe Alicia diariamente en la escuela está plagado de elementos negativos...

El caso concreto de Alicia me hizo cuestionarme seriamente la razón por la que las escuelas están plagadas de negatividad, los efectos que ello conlleva y por qué casi nadie es consciente de ello. Nuestra actitud como adultos y docentes, el lenguaje que empleamos y los actos que llevamos a cabo, están influenciados directamente por las diferentes visiones que tenemos hacia la enseñanza y la forma en la que miramos a la infancia. Así, en palabras de mi tutora, el deber de los estudiantes es demostrar un comportamiento correcto, por lo que no es necesario que el maestro refuerce sus habilidades o buenos actos. Este enfoque hacia la infancia y la enseñanza lleva a la maestra a centrarse únicamente en los aspectos negativos de su alumnado, y que ellos, los alumnos y alumnas, no puedan tomar consciencia de sus capacidades y potenciales.

Esta visión de mi tutora (y de otros tantos docentes con los que he podido compartir experiencia a lo largo de estos tres años) contrasta con la que estoy construyendo durante mis prácticas como futura maestra de primaria. Yo me posiciono a favor de un comportamiento y lenguaje que ayude al alumnado a darse cuenta y a trabajar tanto sus faltas como sus virtudes. Esta idea surgió durante mis anteriores prácticas, en las que mi tutora eliminaba las palabras negativas como “no, mal, error y equivocación” para reestructurar las oraciones con un lenguaje positivo. Suponía todo un reto para quienes nos incorporábamos en el grupo, pero era más que evidente el efecto de esta estrategia en el alumnado. La eliminación de las palabras negativas, no implicaba que la tutora no se comportara como figura de autoridad y llamase la atención a los niños y niñas cuando fuera necesario, ella realizaba estas acciones de forma menos agresiva a la que estamos acostumbrados y los pequeños respondían positivamente. Este contexto me llevó a plantearme un enfoque diferente hacia cómo nos

relacionamos con el alumnado, y la experiencia vivida este curso con Alicia, me ha permitido profundizar y analizar estas ideas.

Necesitamos establecer un equilibrio entre las llamadas de atención y los comentarios de apoyo que ofrecemos a los niños y niñas de hoy en día. Se trata de un problema que tenemos como grupo social y que se traslada irremediamente a la escuela. En el siglo XXI, nada es suficiente siempre puedes dar algo más al mundo, aunque lo que acabes de hacer sea excelente, y cualquier falta es destacada y recriminada por todos. Solo hay que observar las redes sociales para darse cuenta de este problema. Todos hemos asimilado que así funciona nuestro entorno y no nos lo cuestionamos, lo que hace que transmitamos esta toxicidad hacia las nuevas generaciones, hacia niños y niñas que ven que sus actos nunca son suficientes. Sin embargo, ¿quién no quiere que le reconozcan sus esfuerzos? Los propios adultos necesitamos ese respaldo por parte de las personas con las que trabajamos o vivimos. ¿Qué docente no se ha quejado, en su vida fuera de la escuela, porque su madre, su pareja, su amigo no ha valorado el esfuerzo realizado al superar un reto, el que sea? ¿Por qué entonces no nos damos cuenta de que los niños y niñas necesitan lo mismo que nosotros?

Muchas veces, los supuestos “malos actos” de los niños son la forma en la que llaman la atención de los adultos y les hacen sentirse atendidos por ellos. Como docentes en formación, deberíamos plantearnos seriamente qué les conduce a llamar la atención de esta forma, sabiendo que la respuesta del adulto será, con toda probabilidad, una reprimenda. Con pequeños gestos como sonrisas de apoyo, comentarios tanto en público como en privado y nuestro lenguaje corporal, podemos conseguir este equilibrio tan necesario. Solo necesitamos reenfocar nuestra mirada hacia la infancia para empezar a hacerlo. Con esta estrategia no solo desarrollaremos la motivación, seguridad y autoconcepto de nuestro alumnado, sino que también creo firmemente que se pueden reducir los comportamientos que consideramos inadecuados.

En segundo lugar, citamos “Un chin” de Carmen Reyes Galván:

Pedro es uno de mis alumnos en clase. Un niño de nueve años, moreno con el pelo castaño y de complexión delgada. Un niño que da mucho amor sin que él mismo se dé cuenta. Un niño que contagia su risa y es pura inocencia. Es aquel con el que paso más tiempo porque necesita más ayuda. Es algo inseguro, le cuesta expresar sus emociones y le cuesta establecer relaciones con los demás.

Desde el año pasado, nada más entrar a la clase, este pequeño me pidió que le ayudase a guardar un cable de unos cascos azules. Mi primera reacción fue meterle el cable en el bolsillo, reírme ya que no me esperaba esa situación y preguntarle su nombre. En ese momento, no me planteé el por qué utilizaba esos cascos, simplemente creí que si los tenía puestos pues era porque para él era importante y le hacía sentirse seguro. Cada día, al llegar, se daba la misma escena. Al observarle, me daba cuenta de que le servían para tranquilizarse. Así, aunque no los tuviese conectados, el ponerse sus cascos azules hacía que estuviera más concentrado y que ese ruido que tanto le molestaba, pasara a un segundo plano.

Desde el primer momento hacíamos “un chin”. ¿Qué es un “chin”? Se podrá preguntar mucha gente. Al ver la película de Hotel Transilvania 2, llamó mi atención uno de los personajes que llamaba “chin” a la conexión que tenía con una chica, una conexión especial en la que había un vínculo muy estrecho. Esto lo extrapolé a mi relación con las personas

y hablo de “chin” cuando establezco una conexión con alguien. En este caso mi chin es con Pedro. Desde el principio y sin quererlo, mi mirada nada más entrar a clase era a su mesa. Solo con ese vistazo o verle la cara sabía que era lo que necesitaba y en qué podía ayudarlo. ¿Todos los días me vas a ayudar? Era su frase estrella. Mi respuesta ante esto era que todos los días que pudiese iba a ayudarlo en lo que le hiciera falta. Iba a estar ahí para guiarle, aconsejarle y apoyarle en lo que necesitase. Esto provocaba en él ciertas reacciones que me resultaban curiosas: aplaudía, reía y me hacía cosquillas en las manos.

Todas las preguntas que le surgían, venía a hacérmelas a mí. Él me contaba que el año pasado no quería venir al colegio porque no entendía los ejercicios y no tenía un ayudante que estuviese a su lado. Ahora en cambio tenía dos y eso le encantaba. Además, la tutora, me contaba que el año pasado no quería ir con otra profesora que no fuese ella. No se relacionaba en el patio con ningún niño ni niña y mucho tiempo se lo pasaba enfadado. En cambio, este año entra solo, se relaciona en el patio con los demás y viene contento al aula.

En cuanto a lo académico, a pesar de que hay que adaptarle el contenido, ha ido avanzando progresivamente. Se nota un mayor avance desde que me he detenido a prestarle mi ayuda casi de forma permanente. Esto se ve por ejemplo con la suma: él las hace a su manera, por lo que a todo profesorado que entra y a la familia, le he explicado cómo he conseguido que entienda lo que es sumar y que vaya haciéndolas. Además, he conseguido que lea antes de preguntar y que repita lo que se hace en clase de inglés. “Ya sé más inglés seño”, me dice.

En cuanto a lo emocional, para mí algo muy importante, he conseguido que confíe en mí. Que me cuente sobre él, que me haga cosquillas y que se las haga a la compañera, una forma que Pedro tiene de demostrar afecto a los demás. Haciendo que él expresase cómo se sentía en diferentes momentos. Me fui convirtiendo en su confidente. Por ejemplo, el otro día me decía muy bajito como si fuese el mayor secreto: “Seño, por favor háblale a la Seño y dile que las fichas del masculino y femenino no me gustan. Que, por favor, me ponga otras”. Al escucharlo empecé a reír y él conmigo. Sabía que tenía que aprenderlo, pero prefería otras actividades.

Este vínculo que fuimos creando le condujo a que todos los días me pidiera que me sentase a trabajar con él, o como mucho a su compañera, Laura. “No sé qué va a pasar cuando te vayas”, me decía la tutora. Ante esa frase estuve unos días preguntándome si ese “chin” se estaba convirtiendo en una relación de dependencia, si esa conexión que estaba estableciendo con él, le ayudaba o le estaba perjudicando. A la vez otra de mis preocupaciones era que se sintiese abandonado por mí cuando terminara mis prácticas, sin cumplir la promesa estrella. Mi preocupación era él.

Desde que empecé a reflexionar sobre esta cuestión y a replantearme mi labor docente y mi relación con el pequeño, decidí que necesitaba hablar con la profesora. Quería compartir con ella mis preocupaciones, pensamientos y los sentimientos que estaba experimentando. Fue un momento crítico la hora de tomar nuevas decisiones para reconducir la situación.

Es por eso por lo que en estos días comencé a remarcar a Pedro que iba a empezar a hacer algunas cosas solito. Eso hizo que se impacientase y me buscase incluso antes de empezar. Probé a sentarme en otras mesas para ver cómo actuaba cuando no estaba con él. He tomado distancia y, desde lejos, cada día le observo para ver si mis nuevas decisiones tienen efectos positivos. Lo que me propongo y deseo es que sea poco a poco más autónomo y, que esa dependencia que se ha creado, se convierta en un vínculo sano.

Como docente y guía le doy importancia a que el alumno avance en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Quiero que confíe en sus capacidades, que confíe en él mismo y poco a poco vaya soltándose, como cuando te sueltan la primera vez que aprendes a montar en bicicleta. Quiero que explore, que viva y sienta como yo he podido hacer en las prácticas. Para que cuando me vaya pueda irme tranquila sabiendo que he dejado huella, pero una buena huella como la que él me deja a mí.

Finalmente, “Miedo” de Patricia Moreno Guerrero:

Habitamos un aula de primaria, un espacio donde hallamos alumnos y alumnas, donde cada uno tiene experiencias, vivencias, sentimientos, comportamientos... Todos somos distintos, en otros términos, cada uno es único y se va a comportar de una manera diferente. Por lo que se puede asegurar que no todos y todas van a reaccionar igual ante lo que se proponga en el aula.

Si nos centramos en mis prácticas de segundo año de facultad, encontramos un claro ejemplo de las diferentes actuaciones que puede tener un alumno u alumna en situaciones de clase. Diego estaba en clase de matemáticas, mientras que yo me dedicaba a resolver dudas y me percaté de que Diego no tenía ningún ejercicio resuelto. Me acerqué a Diego, me puse a su lado y le pregunté: “¿Por qué tienes los ejercicios en blanco? Él me contestó: “Seño no los he hecho porque tengo miedo a equivocarme”. Le respondí: “No pasa nada por equivocarse, se corrige y se aprende de los errores”.

Cada persona afronta el miedo de manera diferente, a unas personas les puede paralizar, a otras puede servirle de punto de partida para superarlo. En este caso, observé que a Diego ese miedo a equivocarse le paralizó. No pudo avanzar en sus ejercicios. Desde mi perspectiva como docente, me pregunto: ¿Por qué Diego tiene miedo?

Una de las posibles causas que consideré fue el hecho de que la sociedad tiene un gran impacto en nuestros comportamientos y actuaciones. Actualmente, las personas somos muy competitivas y llegamos a actuar irracionalmente para conseguir nuestra meta y ser el mejor. Puede ser que esta presión social, por parte de la continua competitividad que vivimos, ha llegado a afectar a Diego y a que tenga miedo a ser juzgado por los demás. De ser así él podría haber recibido comentarios negativos tales como: “Está mal, no sabes hacer nada”. Pero, según lo que yo he observado, este no es el caso, ya que en clase no veía ningún tipo de comentario negativo, ni por parte del docente, ni por parte de sus compañeros y compañeras.

Por otro lado, me planteo que el ámbito familiar es otro punto fuerte en nuestra vida. Puede motivarnos, pero también puede frustrarnos. ¿Puede ser que a Diego algún familiar le haya hecho comentarios negativos por hacer algo mal? Es muy complicado responder a esta cuestión como docente, ya que no vemos el día a día de cada niño y niña con sus familias, pero es algo que podría influir en el pensamiento de Diego. Por eso, considero que es también de la labor docente que intentemos transmitir a las familias el evitar los refuerzos negativos hacia sus hijos. Nuestro trabajo, por tanto, trasciende más allá de las aulas.

En cuanto a los compañeros y compañeras, me he preguntado si le habrán hecho algún comentario humillante. Aunque no he observado estos comportamientos en el grupo-clase, no puedo saber con certeza si anteriormente ha ocurrido algo así. En caso afirmativo, pienso que Diego podría no sentirse vinculado a sus compañeros, tener miedo a equivocarse y a recibir así respuestas que solo lo alejarían poco a poco de ellos.

Si bien mi primer impulso ha sido pensar en las causas probables del miedo que ha sentido Diego a fin de poder ayudarlo, creo, ahora que me detengo a pensar más profundamente en ello, que no puedo encontrar el origen del comportamiento del niño. Sin embargo, el hecho de hacer un diagnóstico con las “posibles causas” que han podido llevar a Diego actuar así, cambia mi perspectiva como docente, va más allá. Le doy importancia a los detalles y comentarios que pasan en el aula y el trasfondo que hay en ellos. Considero que son necesarias este tipo de reflexiones e hipótesis para intentar, poco a poco, conectar con cada uno de los alumnos y alumnas y conseguir una relación de confianza, cariño y respeto.

El hecho de realizar un diagnóstico sobre el comportamiento de Diego tiene una repercusión en mí. De manera indirecta le he prestado más atención al niño, por lo que se podría decir que he conectado más con él que con algún otro compañero o compañera. Asimismo, me doy cuenta de que le doy importancia al docente reflexivo y analizo todo lo que ocurre en el aula. Pienso que es muy positivo y necesario en la docencia este tipo de actos, pues es fundamental reflexionar sobre lo que ha ocurrido en el aula para mejorar y cambiar lo necesario a fin de que los alumnos y alumnas disfruten con el aprendizaje.

Durante la investigación que presentamos, fuimos conscientes de que el tema más recurrente en los relatos que compartimos y en los encuentros que organizamos, era la relación que cada maestro y cada maestra, y que nosotras como docentes en prácticas, establecimos con cada una de las criaturas. Gracias a estos relatos nos cuestionamos aspectos de la relación docente-alumno, que nos permitieron reflexionar sobre ellos y mejorar nuestra práctica docente en las escuelas. De no ser por ellos, no creemos haber sido capaces de identificar ni de explicar todos los aspectos que nos han preocupado de la docencia y que hemos tratado de mostrar en nuestros relatos. A pesar de que suponen una tarea diaria que desgasta a la larga, nos han dado la posibilidad de ser más conscientes de aquello que estábamos viviendo, y de cómo conectar con nosotras mismas como con el alumnado.

En un principio, pensamos que fue mera coincidencia que los temas de conversación y los escritos siempre girasen en torno a la misma temática, pero conforme transcurrieron las sesiones y nos paramos a pensar verdaderamente en las razones que nos podrían haber llevado a esta coincidencia, llegamos a dos conclusiones. Una de ellas consiste en que la base de la escuela, del propio proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla diariamente en ellas, es la relación pedagógica que se establece entre todas las personas que comparten el espacio. La calidad del vínculo que se haya construido entre un docente con su grupo clase influye directamente en el transcurrir de las jornadas, sesiones y actividades. Todo lo que ocurre en las aulas depende de esa relación. Por este motivo, resulta inevitable que, tres alumnas de prácticas como éramos nosotras hasta hace unos meses, focalizasen su mirada en esta misma temática.

Otra de las hipótesis que barajamos se relaciona con la visión pedagógica que hemos ido construyendo durante la carrera. A lo largo de estos cuatro años, nos han explicado en innumerables ocasiones, la importancia de conocer al alumnado para adaptar el proceso educativo, detectar problemas de convivencia en el aula, gestionar las dinámicas de clase, y desarrollar nuestra mirada y nuestro juicio pedagógico. Por este motivo, al acudir a los centros escolares como alumnas en prácticas, nuestra mirada docente se dirigía con frecuencia a analizar esas relaciones, otorgándole mayor peso que a otras cuestiones educativas. Sin embargo, no existe una única

respuesta posible y verdadera ante nuestra coincidencia temática. Puede haber sido simple casualidad, puede dejar entrever una preocupación generacional hacia la enseñanza que quizás no aflorase en promociones anteriores o puede que verdaderamente la relación pedagógica impregne todo lo que ocurre en la escuela. Al fin y al cabo, esta no es más que un espacio donde se relacionan personas con el objetivo de aprender y construir a las generaciones del futuro.

Retomar el trabajo sobre estos relatos a fin de indagar en nuestra experiencia formativa y transcurridos varios meses de haberlos producido; nos ha posibilitado, entre otras cosas, pensar en el valor que la escritura reflexiva y la conversación entre compañeras de oficio, han tenido en la conformación de nuestros saberes pedagógicos acerca del oficio docente. En este sentido, en las siguientes líneas, expondremos nuestras reflexiones acerca de: las cualidades de la escritura y el valor de la conversación.

#### *4.1.1. Cualidades de la escritura, ¿qué significa escribir?*

A lo largo de la carrera, nos han ido enseñando a usar la escritura como una manera de pensar en nuestros actos y en lo que hemos observado. Al principio, teníamos gran dificultad para traducir nuestros pensamientos en palabras, no encontrábamos la manera de expresar cómo nos habíamos sentido, de atender a cuestiones sobre las que era relevante pensar y de reflexionar sobre nuestras actuaciones en el aula.

Conforme pasaban las semanas, meses y años asistiendo a las clases con los niños y las niñas y escribiendo sobre ello, nos hemos ido dando cuenta de que nuestra escritura iba adquiriendo profundidad; éramos consciente de lo necesario que era llegar a casa de las prácticas y por la tarde sentarnos en el escritorio a narrar lo ocurrido y observado. En el momento de escribir se plasmaban nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras dudas e inquietudes, nuestras inseguridades, nuestros aciertos y desaciertos, nuestras preguntas. Son pocas las ocasiones en las que, de modo deliberado, nos detenemos a pensar en estas cuestiones, pero si lo hacemos, podemos pensar el por qué: el origen, y el para qué: el sentido. De esta manera podemos conocernos mejor, podemos indagar en los sucesos, pensar en las criaturas y en nuestras acciones e intentar buscarle sentido y alternativas adecuadas.

En los encuentros semanales que fueron acompañando nuestras prácticas, a los que asistíamos con otros estudiantes junto a nuestras tutoras académicas, reflexionábamos sobre lo que acontecía en las aulas. Hemos ido siendo conscientes de que diariamente escuchamos y vemos situaciones que dejamos pasar sin darle importancia. Pero, a través de la escritura y de las conversaciones que mantuvimos, aprendimos a prestarles atención y no sólo eso, nos dispusimos a analizarlas en profundidad, lo que en muchas ocasiones nos condujo a formular hipótesis que activaban nuestro pensamiento pedagógico y nuestra disposición a estar atentas de modo reflexivo ante los sucesos y ante las demandas y las necesidades de los niños y de las niñas en el aula.

En nuestras prácticas, la escritura poco a poco fue convirtiéndose en un refugio, llegando a transmitirnos paz y energía. Paulatinamente se ha transformado en algo necesario para nosotras, algo que nos permitió volver a pensar en lo ocurrido y observado, pensar de una manera diferente, de una manera creativa y personal, llegando a resultar incluso inspirador de la reflexión para otros estudiantes. La escritura se convirtió en un momento privado, donde pudimos verba-

lizar y estructurar los pensamientos que acuden a nuestra cabeza cuando estamos en el aula y a los que no podemos atender con detenimiento en medio de la acción. Además, fue una herramienta para materializar ideas y seguir profundizando sobre ellas, ya que, durante el proceso se generan nuevos pensamientos y posibilidades que no habíamos tenido en cuenta antes, a ir más allá y ver los hechos desde otra perspectiva.

En este proceso de escritura, analizamos lo observado y propusimos posibles soluciones, esto ha influido en la mejora del estado del grupo clase y ha permitido entablar un vínculo más profundo con nuestros alumnos y alumnas. En el proceso de escritura, tuvimos también la oportunidad de autoevaluarnos como docentes en formación, y pudimos preguntarnos: ¿Ha sido correcta la manera de explicar? ¿Qué motivos nos han llevado a actuar así? ¿Podríamos haberlo hecho mejor? Ha sido un momento de reflexionar sobre nuestra manera de ser docente y pensar en nuevos recursos, metodologías y maneras de trabajar en el aula.

A su vez, desde nuestra experiencia, una gran ventaja de la escritura es que el documento queda disponible para siempre, materializando la vida. Esto nos permitió, y nos seguirá permitiendo, re-visitar lo escrito para verlo desde una nueva perspectiva. La escritura reflexiva sobre la enseñanza siempre despierta nuevas ideas y sensaciones, ya que nuestra visión pedagógica es dinámica y se encuentra en constante construcción. Lo que ayer nos parecía adecuado, puede no serlo dentro de unos meses; o el origen de un problema que no encontrábamos, puede aparecer cuando nuevas experiencias y situaciones nos hayan marcado.

#### *4.1.2. El valor de la conversación: escribir, conversar, reescribir*

Durante el grado hemos tenido la oportunidad de encontrarnos con personas que entienden la escritura como un modo de expresión, uno que incita a que haya un pensamiento y una reflexión. Gracias a las prácticas hemos podido tratar diferentes cuestiones educativas desde la perspectiva de la narrativa y a través de ella, dar voz a todo aquello que iba transitando por la mente y el corazón, enlazándolo con las vivencias dadas en los centros escolares y compartiéndolo con las compañeras y los compañeros y con las tutoras académicas, a través de conversaciones. La conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia (Brazdresch, 2012). Coordinarse supone el acuerdo de los interlocutores de respetar mutuamente temas, finalidad, duración, turnos de habla y propósito de los intercambios. Asegurar la convivencia implica compartir vivencias, pues llegados al punto de conversar, los participantes se comparten y por ese hecho se asegura una vivencia con otros, conjunta. Por último, la acción de consolidar la identidad y la pertenencia es una acción de carácter reflexivo. Es hacerse cargo de tomar parte y pertenecer a un grupo, equipo o conjunto de personas (al menos de dos) con el cual los conversadores se identifican pues comparten las referencias personales.

Al mismo tiempo, los diferentes encuentros han hecho que podamos darle más valor a esos escritos. En esas reuniones conversacionales, descubrimos que al hablar de esas cuestiones podíamos reubicar las piezas de nuestros puzzles. Al contarnos nuestras historias veíamos que nos entendíamos. Nos dábamos cuenta de que nos pasaban situaciones similares, vivíamos y sentíamos cada una de las historias que escuchábamos y podíamos vernos a través de los relatos

del resto. A su vez, en las conversaciones, se daban cuestiones en común, las mismas preocupaciones y que dábamos a la narrativa un lugar de relevancia para nuestra formación. Esto hacía que esos momentos los disfrutáramos, conectásemos con personas que entienden de este oficio y valorásemos más todo el proceso reflexivo que se iba dando. De esta manera íbamos abriendo nuestra mirada hacia una más crítica, hacia una más profunda y centrada en problemas pedagógicos, en las criaturas y en el acontecer de la vida en las clases.

Estos encuentros han sido muy útiles para conocer otras formas de actuar y ver la enseñanza, para plantearnos alternativas que no habíamos tenido en cuenta y seguir formándonos como docentes en formación. Esto lo planteamos como manera de visibilizar la importancia de la reflexión y los encuentros conversacionales. Es así como se le puede ver que, a través de la escucha, el pensamiento reflexivo y la historia de cada una, podemos ahondar en diferentes aspectos educativos, como pueden ser. Han sido experiencias muy ricas de las que todos pudimos aprender algo de los demás, sentirnos apoyados por personas del mismo oficio y seguir indagando sobre cuestiones trascendentales de la enseñanza. Fue a través de las cavilaciones de cada una cómo pudimos mejorar como docentes en formación. Pero la reflexión no acababa cuando terminaban las reuniones conversacionales. Una vez que apagábamos las cámaras se iniciaba de nuevo un ciclo de reflexión cada una consigo misma. Estos encuentros no dejaban indiferente a ninguno de los participantes, tanto en positivo como en negativo. Era una manera de reflexionar sobre acontecimientos o detalles que no nos habíamos planteado a pensar y gracias a nuestros compañeros se convertían en temas de reflexión.

Es en estas en las que le vemos el sentido a conversar con otras y a tener dichos encuentros para así reformular y adentrarnos en un proceso recursivo, volviendo a los inicios y dándoles un nuevo sentido acorde a nuestra subjetividad. Acorde a lo vivido y viéndolo desde fuera. Teniendo en cuenta que nuestra historia ha ido avanzando y que no nos encontramos quizás en el mismo punto que cuando escribimos el relato inicial. Adentrándonos en un proceso recursivo, volvimos a los inicios para darle un nuevo sentido resignificando todos aquellos sentimientos, pensamientos y cuestiones educativas que nos preocupaban. Entendiendo que la lectura y relectura de los relatos provocó el comienzo de nuevas reflexiones y por consecuencia dio lugar a nuevos aprendizajes necesarios en este oficio, la reflexión ha cobrado un nuevo valor. Para así, entender que a través de la narrativa pudimos llegar a adentrarnos profundamente en algo que nos apasiona tanto como es la educación.

## 5. CONCLUSIONES

Tanto la escritura reflexiva como las asambleas con compañeras de oficio, tal y como las hemos conceptualizado, han sido nuestras dos estrategias clave para ir un paso más allá a lo largo de las tres prácticas docentes del grado. Aunque en un inicio no las valorásemos ni supiéramos aprovechar su gran potencial como estrategias reflexivas de la enseñanza, podemos afirmar, ahora que hemos finalizado la carrera, que sin ellas los aprendizajes adquiridos y desarrollados durante esas prácticas habrían sido muy diferentes.

La escritura, por un lado, ha desarrollado nuestra capacidad de autorreflexión, argumentación y composición de un escrito, mientras que las conversaciones con compañeras, por otro



lado, nos han permitido conocer otras visiones pedagógicas y compartir todas las vivencias. Hemos dado importancia a pequeños actos o situaciones que, de otra forma, habrían sido pasados por alto, aunque sean tan significativos como hechos más evidentes. De esta forma, las anécdotas o hechos significativos han sido el punto de partida tanto para reflexionar, conversar con compañeras y reescribir dichos relatos desde nuevos puntos de vista.

En definitiva, estas dos estrategias han enriquecido nuestro proceso de aprendizaje porque nos dan la posibilidad de vincular la reflexión con la investigación inherente que se produce y con la narrativa, estando estos tres aspectos interconectados en este documento. Así, nos detenemos y reflexionamos sobre lo que ocurre en las aulas, más allá del temario de una asignatura o las actividades propuestas, centrándonos en cómo viven y sienten las personas que comparten un aula, observar las relaciones entre el alumnado, las razones que hay detrás de los actos de un docente. Pequeños momentos que nos permiten comprender la idiosincrasia de un aula.

## REFERENCIAS

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. S.M.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi y A. Mañeru (eds.) *Educación, nombre común femenino*, pp. 158-183. Octaedro.
- Blanco, N. y Caparrós, E. (2020). *Guía para la realización del prácticum*. Material inédito.
- Blanco, N Y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728028.pdf>
- Brazdresch, M. (2012). La conversación: un acto amoroso. *Revista universitaria de Formación del Profesorado*, 26, 75-88.
- Bombini, G. (Coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Clandinin, J., Pusher, D. & Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58, 21-35.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, pp. 241- 271. Morata.
- Contreras, J. (2013). Sobre tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. Ponencia llevada a cabo por la Fundación Lúminis. <https://n9.cl/tivrf>
- Contreras, J. (2016a). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Conteras, J. (2016b). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Contreras, J., Quiles, E. Y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

- Contreras, J. (2021). Presentación del monográfico “El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas”. *Aula abierta*, 50(3), 663-664.
- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente. La documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires] Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.
- Goodson, I. Y Scherto, R.G. (2011). *Narrative Pedagogy. Learning and Narrative Pedagogy*. Peter Lang Publishing.
- Huber J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education, Thousand Oaks*, 37(1) 212-242.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. Y Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 31(1)(en-jun), 103-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>
- Pañagua, L., Blanco, N. Y Martín-Alonso, D. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11-28.
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., Y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Richardson, L. Y St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of Inquiry. En D. Norman e Y. Loncoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 959-978. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Saiz, Á y Ceballos, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- Saiz, Á y Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008.
- Sardi, V. (2013). La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras. En V. Sardi. (Coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 10-32). Universidad de La Plata
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Molina, D. Y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688.
- van Manen, V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea book. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.

A L U M N A D O

# Principios de Procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño didáctico y la evaluación de la práctica docente

*Principles of procedure: a strategy for quality didactic design  
and evaluation of teaching practice*

Laura Sánchez González\*

**Recibido:** 8 de diciembre de 2021 **Aceptado:** 1 de junio de 2022 **Publicado:** 31 de julio de 2022

**To cite this article:** Sánchez-González, L. (2022). Principios de procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño didáctico y la evaluación de la práctica docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 203-214. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13932>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13932>

## RESUMEN

En este artículo se presentan los principios de procedimiento como una estrategia clave para la mejora de los procesos de diseño didáctico y evaluación de la acción docente. Para ello, a través de la experiencia de una alumna del Grado de Pedagogía, se realiza un recorrido por las distintas etapas que conforman su descubrimiento y utilización. Así, se ofrece una conceptualización teórica del término, una descripción de las diferentes fases que componen su uso y una reflexión acerca del valor de la aplicación de esta estrategia en la profesión docente.

**Palabras clave:** principios de procedimiento; evaluación; diseño didáctico; pedagogía

## ABSTRACT

This article presents the principles of procedure as a key strategy for improving the processes of didactic design and evaluation of teaching. Therefore, through the experience of a student of the Bachelor's Degree in Pedagogy, a journey through the different stages that make up its discovery and use is carried out. Thus, it offers a theoretical conceptualisation of the term, a description of the different phases that make up its use and a reflection on the value of the application of this strategy in the teaching profession.

**Keywords:** principles of procedure; evaluation; didactic design; pedagogy

**Agradecimientos:** A Laura Pérez Granados, por su profesionalidad, dedicación, confianza y apoyo. Por ser para mí una fuente de inspiración, admiración y aprendizaje.



\*Laura Sánchez González [0000-0001-9307-6407](https://orcid.org/0000-0001-9307-6407)

Graduada en Pedagogía. Universidad de Málaga (España)

[lauramovil099@gmail.com](mailto:lauramovil099@gmail.com)

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando te encuentras a escasos meses de terminar la carrera te planteas muchas cosas, normalmente relacionadas con tu futuro más próximo e incierto, pero también en esta situación es habitual acudir al pasado, hacer una revisión de cómo has llegado hasta este momento y reflexionar acerca de lo diferente que era todo cuando hace apenas unos años comenzabas una nueva etapa casi tan emocionante y desconcertante como la que estás viviendo ahora. Hacer un recorrido por los años de formación en la universidad puede llegar a ser muy enriquecedor, tanto emocionalmente, por todo lo que esta etapa conlleva en la experiencia vital de una persona, como intelectual y profesionalmente, dedicando un tiempo a analizar la evolución que como estudiantes y, ahora ya, profesionales de nuestro campo de estudio, hemos vivido durante esta etapa. Especialmente en el ámbito de la educación, cobra un mayor sentido hacer una recopilación de todas aquellas vivencias que nos han convertido en los educadores y educadoras que somos hoy y que seremos en el futuro, pues, de acuerdo con Contreras (2011),

Prepararse para el oficio educativo requiere favorecer el saber de la experiencia: reconocerlo, reelaborarlo, desarrollarlo, prepararse para contar con él. Requiere favorecer el desarrollo de un saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida. (p. 61)

Durante la realización de mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) tuve la oportunidad de realizar esta especie de viaje al pasado, no sólo por lo nostálgico de saber que ese era el broche final a cuatro de los años más esenciales de mi vida, sino porque el escrito que iba a presentar así lo requería. El TFG de Pedagogía en la Universidad de Málaga, donde he cursado mis estudios, está orientado en torno a la reflexión, análisis y mejora de la labor llevada a cabo durante el período de prácticas, en el cual el objetivo de los estudiantes se basa en el desarrollo de un proyecto de intervención que responda a las necesidades detectadas en el centro donde se lleva a cabo esta etapa. Es decir, se trata de realizar una evaluación del proyecto diseñado durante el prácticum y, atendiendo a los resultados y conclusiones de este proceso, llevar a cabo una propuesta de mejora del mismo.

En mi caso, esta tarea fue algo más compleja, pues mi período de prácticas estuvo acompañado por dos particularidades que me impidieron, en un inicio, poder ajustarme a la estructura planteada para el Trabajo de Fin de Grado. Por un lado, fue determinante mi situación como estudiante del programa de movilidad SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles), ya que, por este motivo, el período de prácticas lo llevé a cabo a través de la Universidad de Salamanca, donde esta etapa no tiene por qué tener ningún tipo de vinculación con el TFG, es decir, el prácticum no se desarrolla a partir del diseño de un proyecto de intervención que posteriormente habría que evaluar y mejorar. Por otro lado, como se puede ver reflejado en el reciente informe desarrollado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) sobre el impacto del Covid-19 en la formación universitaria (Giannini, 2020), al igual que en el resto de áreas de nuestra vida, los efectos de la pandemia también se vieron reflejados durante esta experiencia, provocando que, en mi caso, todo este período tuviera que llevarse a cabo de manera *online* y que mis prácticas girasen en torno a esta situación. Así, mi principal labor durante estos meses fue adaptar una serie de proyectos y actividades dirigidos a la complementación del currículo escolar de diversos centros educativos, para que estos pudieran llevarse a cabo de manera digital y, de esta forma, utilizarse a pesar del contexto de pandemia en que nos encontrábamos.

En definitiva, durante mis prácticas no había diseñado un proyecto de intervención como tal, ni tampoco había podido evaluar mi trabajo con los propios destinatarios del mismo, por lo que el planteamiento de mi Trabajo de Fin de Grado constituía una gran complejidad. Sin embargo, gracias a la ayuda y el consejo de mi tutora académica en esta etapa, pude darle un nuevo enfoque a mi TFG para que este pudiera ajustarse a lo que se me requería. De modo que, para poder realizar este escrito, llevaría a cabo una evaluación de mi trabajo durante las prácticas y su consecuente propuesta de mejora, basándome en diferentes teorías y autores a través de los principios de procedimiento, una estrategia para cuya explicación haremos, como mencionaba al inicio, un breve viaje por el tiempo.

## 2. BUSCANDO RESPUESTAS

Comenzaremos nuestro recorrido por el principio, el momento en el que llego a conocer qué son los principios de procedimiento y cómo esto cambia mi forma de ver y entender la educación, pero antes, debemos ir un poco más atrás, tenemos que volver al inicio de todo.

Cuando entré en el grado de Pedagogía, no sólo prácticamente todo mi entorno me preguntaba de qué iba la carrera o qué era la pedagogía, sino que yo misma me hacía esa pregunta. Sabía que tenía algo que ver con educación y había visto que tenía algunas asignaturas que me podían interesar, pero más allá de eso no podía explicar en qué consistían los estudios que había elegido. Durante los primeros meses de clase, pude confirmar que lo que estaba estudiando me gustaba y poco a poco iba definiendo algo más el concepto de pedagogía, pero conforme iba pasando el tiempo también me surgían nuevas dudas y, aunque ahora sé que no es así, sentía que, aun habiendo realizado tan solo un curso de la carrera, había llegado un punto en el que apenas estaba aprendiendo nada nuevo. Viéndolo con perspectiva, entiendo que lo que me hacía sentir esa frustración de no estar avanzando era que estaba trabajando mucha teoría a la que no sabía encontrarle una utilización práctica. Para mí, en ese momento, todo lo que recibía eran eslóganes y lemas sobre lo importante que era transformar la educación o lo mal que se encontraba en muchos aspectos nuestro sistema educativo y, aunque era evidente la certeza de estas afirmaciones, yo las percibía como utopías o metas imposibles por las que luchar y ante las que me hallaba sin apenas herramientas. En definitiva, no le encontraba ese valor de uso, del que habla Santos (2005), que me hiciera ver como útiles o aplicables todas esas teorías y conceptos que estaba trabajando por el momento. Con el tiempo, por supuesto, he ido entendiendo cómo toda esa etapa y esas concepciones teóricas estaban conformando la base de lo que iba a aprender más adelante y los pilares de todos aquellos conocimientos que vertebrarían mi identidad como profesional, sin embargo, no fue hasta meses más tarde cuando verdaderamente pude comprender esto.

Poco tiempo después, en un mismo cuatrimestre comencé dos de las asignaturas que más me ayudaron a salir de ese bucle en el que creía no estar aprendiendo nada. Por un lado, la asignatura de Organización Educativa, en la que tuve la posibilidad de trasladar todo lo que estaba aprendiendo a un contexto real gracias a la oportunidad de llevar a cabo la materia mediante un voluntariado en un instituto público de la ciudad de Málaga. Y, por otro lado, Diseño, Desarrollo, Innovación y Evaluación en Educación, asignatura en la cual todo lo que había trabajado durante el grado comenzó a cobrar sentido. Creo que la clave principal de que esta última asignatura supusiera un antes y un después en mi formación fue su fuerte carácter práctico, no sólo

porque, al igual que en la otra materia mencionada, también tuvimos la posibilidad de llevar a cabo lo que aprendíamos fuera del contexto de clases, sino porque todo lo que trabajábamos desde el propio aula estaba estrechamente relacionado con su utilidad tanto para nuestra formación como para nuestro futuro desempeño como profesionales de la pedagogía. Estábamos trabajando con el conocimiento de forma que, no dejando atrás su valor teórico y académico, se conformaba como la base desde la que entender y orientar la acción docente, estableciéndose un diálogo teoría-práctica en el que ambas se enriquecían mutuamente (Colén y Castro, 2017).

De este modo, fue encontrarle una relación a la teoría y la práctica lo que me hizo sentir que por fin estaba consiguiendo los recursos y herramientas necesarias para poder desempeñar mi labor como pedagoga y que, en definitiva, comenzaba a estar verdaderamente preparada para enfrentarme a un futuro profesional. Conseguir llegar a este punto fue fruto de diversos factores, pero uno de los aspectos que más me ayudó a comprender esta relación teoría-práctica fue descubrir los principios de procedimiento, por tanto, volviendo al punto inicial de este artículo, introduzcámonos al fin en el significado de estos.

### 3. UNA ALTERNATIVA A LO TRADICIONAL

Si analizamos la legislación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, podemos comprobar que el diseño de actividades, proyectos o intervenciones en la práctica docente es una tarea fundamental, por lo que cualquiera de nuestras acciones conlleva (o al menos debería) el desarrollo de una planificación previa.

Partiendo de esta premisa, uno de los apartados más habituales o comunes a la hora de llevar a cabo el planteamiento de un proyecto de intervención, de una clase o de cualquier actividad educativa es el de los Objetivos. Sin embargo, la manera en que este proceso de diseño o planificación se lleva a cabo y el sentido que se le dé en él a los objetivos, puede variar según el profesional que lo realice y su manera de entender y llevar a cabo su actuación educativa. Así, podemos encontrar una vertiente en la que los objetivos didácticos se concretan en base a un modelo de enseñanza enfocado a un modo más representativo de corrientes tradicionales de la educación, en las que se basa el triunfo de la acción docente en la demostración del éxito o fracaso que ha tenido el alumnado en cuanto al alcance de los objetivos concretados y donde el proceso de evaluación va estrechamente relacionado con la comprobación de esos cambios que se esperan producir en la conducta del alumnado (Alcaraz, 2014).

En este sentido, los objetivos pueden definirse como el conjunto de alteraciones que debe sufrir la conducta de los alumnos y alumnas como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido (Salcedo, 2011). También según autores como Feo (2010), los objetivos se establecen como finalidades de aprendizaje centradas en el propio estudiante, que surgen del previo diagnóstico de sus necesidades, que guían la acción docente y que deben poder ser “observables, cuantificables y evaluables” (p. 226). En definitiva, según lo extraído de estos autores y atendiendo a lo mencionado sobre los distintos modos de comprender la educación, los objetivos educativos que se proponen al realizar cualquier tipo de diseño didáctico podrían definirse como las metas que los estudiantes deben alcanzar para, de alguna manera, poder considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo, y por tanto nuestro trabajo, como exitosos.

De este modo, evitando entrar en ningún tipo de debate sobre los diferentes modelos de enseñanza o acerca de la idoneidad del uso de los objetivos didácticos, me gustaría presentar los principios de procedimiento como una alternativa a estos.

Basándonos en distintos autores como Álvarez (2012), Alcaraz et al. (2019) o Molina et al. (2018), los principios de procedimiento son el conjunto de creencias, máximas o convicciones teóricas que guían la práctica docente, es decir, son una estrategia por la que el educador o educadora organiza toda su actuación en base a la reflexión y el saber de distintos paradigmas, teorías y autores. Esta estrategia supone, por ende, una transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues, a diferencia del modelo por objetivos que detallábamos al principio, donde el foco de la actuación docente se encuentra en lo que se espera que consiga el alumnado, pasamos a centrar nuestra acción en aquello que queremos o esperamos que cumpla el diseño de nuestra propia intervención.

Bajo mi punto de vista, entiendo que los principios de procedimiento dan lugar, por tanto, a un desarrollo más consciente del proceso de diseño y planificación didáctica, pues cada una de las decisiones que el docente toma están basadas en una fundamentación teórica que las avalan. Tal y como expresa Bárcena (1991), la acción docente es el resultado de un proceso reflexivo y consciente, donde se establece que entre la enseñanza y el aprendizaje “no existe una estricta dependencia lógica ni causal” (p. 233), por lo que, en este sentido, al utilizar los principios de procedimiento, nuestro principal interés como educadores reside en crear contextos de suficiente calidad, que propicien las características adecuadas para facilitar o aumentar la posibilidad de que se den esos procesos de aprendizaje.

De este modo, los principios de procedimiento no solo conforman una manera distinta de llevar a cabo el diseño de la intervención docente, sino que suponen también un cambio en el transcurso de la propia acción, ya que el educador o educadora cuenta con un soporte teórico al que acudir para solventar cualquier tipo de duda o conflicto que pudiera surgir durante su actuación. De la misma manera, también se transforma el desarrollo de los procesos de evaluación, donde el principal interés se encuentra, en este caso, en analizar los contextos de aprendizaje que estamos creando para valorar la calidad que estos están teniendo, es decir, se entiende la evaluación no como un método para tratar de comprobar lo que están o no aprendiendo los estudiantes, sino como un proceso que responde a una intención de mejora de nuestras propias intervenciones, un proceso que está “al servicio del aprendizaje” (Alcaraz, 2015, p. 223).

En definitiva, siguiendo con Alcaraz et al. (2019), los principios de procedimiento encuentran su principal razón de ser en la forma en que el docente pretende acercar los contenidos a su alumnado, estableciendo el foco en “la calidad de las actividades que diseña y pone en práctica en su aula y no, en la valoración de productos o conductas” (p. 128).

#### 4. PASO A PASO

Utilizar los principios de procedimiento para evaluar y proponer una mejora de mi trabajo durante las prácticas, fue esencial para poder adaptarme a una situación que, en un inicio, parecía dificultar esta tarea. Como he comentado, durante el desarrollo de mi labor en el prácticum no pude llevar a cabo el diseño de un proyecto de intervención, ya que mi trabajo se basó en diseñar distintas actividades y recursos digitales para varios proyectos ya creados por mi centro de prácticas.

Tampoco pude evaluar este trabajo o conocer cuáles habían sido sus efectos una vez llevado a la práctica, pues, por lo comentado al inicio de este artículo, además de haberse realizado todo de forma *online*, la utilización de los recursos creados no se llevaría a cabo hasta meses más tarde. De este modo, debía evaluar y mejorar un trabajo que no había podido implementar en un contexto real y del que, por tanto, no tenía ningún tipo de información que me permitiera conocer los fallos o aciertos cometidos en su diseño y planificación. Es así como los principios de procedimiento aparecen como la herramienta perfecta para comprobar la calidad de mi intervención, convirtiéndose la teoría en la base sobre la que confrontar todas las decisiones que había tomado durante la creación de las distintas actividades.

Para comenzar con esta tarea, lo primero que hice fue establecer los diferentes paradigmas, conceptos o ideas que definirían lo que para mí suponía una actuación educativa de calidad. Para ello, como anunciaba en la introducción de este escrito, tuve que hacer un breve repaso de todo lo que hasta ese momento había vivido y experimentado durante los años del Grado y así poder recopilar todas aquellas máximas y nociones teóricas que había aprendido y que definían mis creencias como pedagoga. De esta forma, establecí como principios en los que basar mi evaluación y, por tanto, la nueva propuesta, el paradigma constructivista, basándome en autores como Piaget según tratado en Tünnermann (2011), Serrano y Pons (2011), Curcio (2014) o Rayn- audio y Peralta (2017), el concepto de Interdisciplinariedad (Torres, 1994), el Aprendizaje Significativo de Ausubel en base a Moreira (2017) y Chrobak (2017), el Aprendizaje Relevante (Pérez Gómez, 1991), el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso innovador (Chancusig et al., 2019; Vargas, 2015; Alcaraz y Fernández, 2016), el Aprendizaje Colaborativo sustentado por Piaget y Vigostky (Roig y Araya, 2014; Calzadilla, 2002; Sesento 2017) o autores como Gutiérrez y Verdú (2018), y la evaluación entendida como un proceso para el análisis de la acción docente y su mejora, fundamentándome en Santos (1993 y 1996) y Alcaraz (2015).

Una vez realizado este paso, lo siguiente fue concretar de qué manera estos principios debían verse reflejados en mi trabajo para poder considerar que las actividades estaban siendo coherentes con ellos. Para esto, basándome en lo propuesto por Alcaraz et al. (2019), confeccioné una especie de síntesis que se podría traducir en la Tabla 1, mostrada a continuación.

**Tabla 1.** Síntesis principios de procedimiento. **Fuente.** Elaboración propia, basada en Sánchez (2021)

TEORÍA	APLICACIÓN
Constructivismo	Potenciar el conflicto cognitivo y la duda en el alumnado
Interdisciplinariedad	Favorecer que el estudiante acuda a diferentes áreas de conocimiento
Aprendizaje significativo	Fomentar la activación de conocimientos previos
Aprendizaje relevante	Incluir ciertos aspectos de la vida cotidiana del alumnado
TIC como recurso innovador	Partir de una fundamentación teórica que avale o justifique el uso de las TIC
Aprendizaje colaborativo	Promover contextos de aprendizaje en el alumnado trabajen de forma conjunta
Evaluación como mejora	Procurar espacios de retroalimentación en el proceso de aprendizaje para el análisis y la mejora de la acción docente



Por supuesto, pasado el tiempo, soy consciente de la ausencia de determinados principios de gran relevancia que debían haber acompañado esta evaluación, como pueden ser los relativos a una educación inclusiva, al fomento de la autonomía del alumnado, la educación emocional, la promoción del pensamiento crítico, etc. No obstante, en esa época no advertí en la importancia de estos y, por ello, no se ven reflejados de una manera directa en el desarrollo de la evaluación de mi proyecto o el nuevo diseño. Sin embargo, en adelante, si consideraría imprescindible atender a estos principios, pues resulta indispensable para poder dar respuesta al “imperativo ético” de la práctica educativa del que nos habla Gallego (2019, p. 118), por el que se debe asegurar que todo el alumnado sea atendido desde el respeto a su singularidad y el fomento de su desarrollo pleno e integral, tanto en lo personal como en su relación con los demás y el entorno que le rodea.

De este modo, continuando con el desarrollo de mi propuesta, una vez había fijado mis principios de procedimiento, realicé una valoración sobre si las actividades que había creado durante el período de prácticas tenían o no coherencia con estos. Para ello, realicé una aproximación teórica de cada uno de mis principios y revisé si los recursos que había creado cumplían con las principales características que definían cada uno de los paradigmas establecidos.

Para empezar, en cuanto al Constructivismo, llegué a la conclusión de que algunas de las actividades que había diseñado no promovían ese conflicto cognitivo que se genera cuando el alumnado confronta aquello que ya sabe con los nuevos conocimientos o contenidos que se le presentan (Raynaudo y Peralta, 2017). Pues no estaba favoreciendo que fuese el propio alumnado quien de manera activa llegase a conclusiones que le generasen esa reflexión o debate interno. De este modo, mi propuesta de mejora fue diseñar una serie de actividades en las que la información que quería trabajar no se presentaba de manera explícita, sino que se abordaba mediante la indagación del propio alumnado y las conclusiones a las que ellos y ellas mismas llegaban a través de una serie de preguntas que les guiaban en este proceso.

En lo relativo a la Interdisciplinariedad (Torres, 1994), advertí como idea fundamental que durante el desarrollo de los ejercicios propuestos los estudiantes tuviesen que acudir a distintos ámbitos de conocimiento. En este sentido, algunas de mis actividades sí favorecían este aspecto, por lo que la mejora propuesta en este caso fue ampliar el número de actividades que daban respuesta a este principio. Para ello, introduje algunos materiales en distintos idiomas, ejercicios donde se trabajaban los contenidos del proyecto mediante juegos de ortografía y gramática o acertijos para cuya resolución el cálculo matemático era imprescindible.

A continuación, siguiendo la idea del Aprendizaje Significativo de Ausubel, determiné que el objetivo principal era procurar que los contenidos que iba a presentar tuviesen algún tipo de relación con las estructuras mentales previas del alumnado y que fueran ellos mismos quienes pudiesen acudir a él para relacionarlos y sentarlos como base de los nuevos conocimientos (Moreira, 2017; Chrobak, 2017). En este caso, en el diseño inicial de mi propuesta elaboré una serie de actividades que servían sólo en aquellos casos en que los contenidos se hubiesen trabajado previamente, por lo que, aunque eran útiles para acercar a los estudiantes a los conocimientos con los que ya contaban, dejaba atrás a aquellos alumnos y alumnas que fueran a tratar esos contenidos por primera vez. De este modo, lo que hice fue diseñar algunas actividades que sirviesen también como introducción al tema a trabajar.

En cuanto al Aprendizaje Relevante, según Pérez Gómez (1991), concluí que la manera en que este principio debía verse reflejado en el diseño de mis actividades era promoviendo que estas tuviesen una utilidad que fuera más allá del contexto escolar. Por lo que una buena forma de cumplir con este objetivo era que los materiales que se iban a trabajar tuviesen algún tipo de vinculación con la vida cotidiana de los estudiantes. Esta vez, en la elaboración de la propuesta inicial sí había tenido en cuenta este aspecto, pues muchas de las actividades estaban contextualizadas en el entorno al que pertenecía el alumnado destinatario del proyecto y, a su vez, se trabajaban distintos aspectos que estos podían incluir o tener en cuenta en su día a día. Por lo que, en este caso, no tuve que realizar ninguna modificación.

Por otra parte, para poder introducir las TIC como un elemento innovador, tuve en cuenta que su uso tuviera una utilidad real, es decir, que atendiese a una fundamentación que justificase su uso en mis actividades en concordancia con las finalidades de mi intervención (Alcaraz y Fernández, 2016). En este caso, el uso de las TIC era imprescindible en mi trabajo, pues, como he dicho, mis prácticas fueron *online*, sin embargo, que estas supusiesen o no algún tipo de innovación iría relacionado con que estas conllevasen la mejora de la calidad de mi proyecto (Vargas, 2015). En este sentido, llegué a la conclusión de para introducir este principio la clave no estaba en modificar o crear nuevas actividades, sino que con el diseño de la nueva propuesta que estaba llevando a cabo a través del análisis y fundamentación en los distintos principios de procedimiento, ya estaba dando respuesta a este objetivo.

Posteriormente, en relación al Aprendizaje Colaborativo, basé mi evaluación en la idea de la interacción social como factor clave en los procesos de construcción del aprendizaje de autores como Piaget o Vigostky (citados en Roig y Araya, 2014). En esta ocasión, introducir este principio en mi proyecto parecía algo complejo, pues, al ser realizado de forma digital, promover la colaboración entre el alumnado se dificultaba bastante. Sin embargo, tal y como apuntan García et al. (2014), las TIC pueden ser una herramienta que ofrezca grandes oportunidades en este sentido, por lo que mi propuesta de mejora se basó, en este caso, en la modificación de la propia organización de las actividades, de manera que ahora el alumnado se organizaría en equipos para la resolución de una especie de *Escape Room* virtual. Además, establecí diferentes recursos y canales donde los estudiantes pudieran comunicarse entre sí y compartir sus ideas y aprendizajes. A su vez, para continuar reforzando este principio, diseñé una actividad en la que se solicitaba también la participación de familiares, amistades, compañeros y compañeras de clase, etc.

Por último, en cuanto al principio de Evaluación como análisis y mejora de la labor docente, mi conclusión principal fue que, precisamente, entendiendo el proceso de evaluación como una herramienta dirigida a la revisión, reflexión y mejora de la labor educativa y de los contextos de aprendizaje que se proponen (Alcaraz, 2015), la principal modificación que debía plantear en los recursos que había creado inicialmente debía ser dotar al alumnado de los espacios suficientes para que pudieran dar su opinión sobre las distintas actividades. Para ello, creé dos herramientas con las que los estudiantes tenían la oportunidad de expresar sus ideas y propuestas de mejora de manera totalmente libre y anónima. Además, en concordancia también con lo expresado en el apartado anterior, otro de los cambios introducidos fue que, al centrar la evaluación en el análisis de mi propia acción, en lugar de los objetivos didácticos, eran los principios de procedimiento los que se convertían en el punto de referencia sobre el que evaluar la calidad de la propuesta.

Finalmente, una vez analizada la teoría y planteados todos aquellos cambios que debía hacer de cara a una nueva propuesta que tuviera coherencia con los resultados y conclusiones de la evaluación, pude crear un nuevo proyecto que, al menos en su diseño, contaba con la fundamentación necesaria para poder asegurar buenos contextos de aprendizaje.

## 5. MIRANDO AL FUTURO

No existe ningún manual al que se pueda acudir para encontrar la manera perfecta de llevar a cabo la labor del docente, no hay nadie que haya conseguido obtener un método exacto con el que desempeñar una actuación que inevitablemente consiga provocar un aprendizaje en el alumnado, es imposible asegurar la efectividad de ningún tipo de intervención educativa que queramos llevar a cabo y es por esto por lo que la profesión del educador o educadora es, bajo mi punto de vista, una de las más complejas. Trabajar con seres tan diversos como las personas, hace que esta profesión resulte incierta en muchas ocasiones, pues, al fin y al cabo, tratamos con individuos que se definen por una gran cantidad de factores contextuales, biológicos y personales que los hacen únicos, por lo que es muy difícil poder asegurar que nuestra acción vaya a ser siempre exitosa.

Es precisamente por todo esto que creo que se hace imprescindible para el docente hallarse en continua formación, así como en un proceso de reflexión, análisis y revisión constante acerca de sus modos de actuación (Shön, citado en Maciel 2003). Además, creo que es vital para el educador o educadora contar con la literatura como su gran aliada y poder acudir a los grandes autores y autoras, profesionales e investigaciones que tanto han aportado a la búsqueda de respuestas en este ámbito. Y es debido a esto, entre otras cosas, que resalto la importancia de una estrategia como es el uso de los principios de procedimiento, donde la teoría es la base central de todas las decisiones del docente.

Por supuesto, no siempre, o más bien casi nunca, bastará con que nuestros diseños didácticos tengan una buena fundamentación, pues hasta que no llevemos a la práctica nuestra intervención, no seremos conscientes de los fallos que hemos podido cometer, de los detalles que no hemos tenido en cuenta o de las variables que no esperábamos en un principio. Sin embargo, contar con algo que respalde y avale cada paso que hemos ido dando, no sólo nos proporcionará la posibilidad de repensar y mejorar nuestra acción, sino que nos dará la seguridad de estar actuando con la profesionalidad y rigurosidad que se nos requiere como educadores y educadoras.

En mi caso, a pesar de haber basado tanto la evaluación de mi intervención como el diseño de la nueva propuesta en distintos paradigmas o autores, es evidente que existe una carencia en cuanto a la retroalimentación directa de los destinatarios o el efecto de mis actividades una vez llevadas a cabo, pues, basándonos, por ejemplo, en las características con las que, según Santos (1993), una evaluación educativa debe contar, estaríamos faltando a su carácter más participativo y práctico. No obstante, como ya he explicado, mis circunstancias en este caso eran muy particulares y me imposibilitaban la puesta en práctica. Y es precisamente por esto por lo que considero que el uso de los principios de procedimiento puede convertirse en una herramienta, no sólo enriquecedora para todas nuestras actuaciones en general, sino imprescindible en aquellas que parezcan no presentar las condiciones necesarias para realizarse adecuadamente.

Al inicio de este artículo mencionaba la incertidumbre de cerrar una etapa tan importante como la de formación inicial que recibimos en la Universidad y recordaba como ese momento me había hecho pensar en los años pasados que habían conformado esta época, todos ellos llenos de aprendizaje y evolución, pero también compuestos por las eternas inseguridades y cuestionamientos acerca de mi capacidad para afrontar un contexto real. Si soy sincera, esas dudas aún me acompañan y, aunque me enfrento con ganas a lo que está por venir, tengo miedo de no estar a la altura, de no ser tan buena profesional como me gustaría o de acabar acomodándome a las prácticas mediocres que tanto he oído criticar, con razón, a lo largo de estos años. Es por ello que me aferro al uso de estrategias como la que he presentado en esta ocasión, porque me dan la seguridad de tener un sitio al que acudir cuando lleguen situaciones conflictivas a mi trabajo y porque me recuerdan que, por supuesto la educación es un ámbito abierto y complejo, pero precisamente por ello tenemos a nuestra disposición una gran fuente de autores, teorías, estudios y experiencias que nos posibilitan realizar un trabajo riguroso, porque ser buen docente no significa tener siempre la respuesta adecuada sino que, precisamente, es dudar, cuestionar, rectificar, reflexionar, leer e investigar lo que creo que nos convierte en buenos y buenas profesionales.

## REFERENCIAS

- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de encuentro*, 2(16), 55-86. <https://bit.ly/3lMVMfU>
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de encuentro*, 2(17), 209-236. <https://bit.ly/3rV7bOq>
- Alcaraz, N. y Fernández, M. (2016). *Innovación educativa: más allá de la ficción*. Ediciones Pirámide.
- Alcaraz, N., Fernández, M. y Pérez, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de encuentro*, 1(21), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 21-36. <https://bit.ly/3dzluOo>
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista complutense de educación*, 2(2), 221-244. <https://bit.ly/3GrBBMA>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Chancusig, J. C., Guilcaso, J. A., Montaluisa, R. H. y Soria, M. I. (2019). El aprendizaje y las tecnologías de información y comunicación en la educación superior en Ecuador. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 1340-1352. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.1340-1352](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.1340-1352)
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-12. <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79. <https://bit.ly/36rGzfi>

- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60-63. <https://bit.ly/3GqpsY9>
- Curcio, A. (2014). En busca del conflicto cognitivo. *Escritos en la facultad*, (99), 1-135. <https://bit.ly/3IwYOi8>
- Feo, R. J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, (16), 221-236. <https://bit.ly/3y71LkG>
- Gallego, B. (2019). *El buen hacer en educación: narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. <https://bit.ly/3JQmMo0>
- García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(21), 65-74. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Giannini, S. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57. <https://bit.ly/394pEkr>
- Gutiérrez, R. y Verdú, V. (2018). Aprendizaje individual, colaborativo y cooperativo, ¿cómo valoran los estudiantes estas metodologías? En Roig-Vila, Rosabel (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. (1ª ed., pp. 951-957). Octaedro. <https://bit.ly/33bOQTc>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/3y4Y8vE>
- Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109. <https://doi.org/10.35362/rie330912>
- Molina, P., Martínez-Baena, A. y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Innovar en Educación Física: recuperando los principios de procedimiento. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 109-119. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i23.2127>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Investigación/acción y currículum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (10), 69-84. <https://bit.ly/3pAwFy5>
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 137-148. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Roig, J. y Araya, J. (2014). El aprendizaje entre iguales: Una experiencia didáctica para la construcción del conocimiento en la educación superior. *Revista Comunicación*, 23(1), 54-64. <https://bit.ly/3yaCCFF>
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 113-130. <https://bit.ly/3oBe3i5>
- Sánchez, L. (2021). *La labor del pedagogo/a en el diseño de materiales didácticos online* [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Universidad de Málaga.
- Santos, M. A. (18 de junio de 2005). Valor de cambio. *La Opinión de Málaga*. <https://bit.ly/3EJ2NpG>
- Santos, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35. <https://bit.ly/3dBZHKK>
- Santos, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5-13. <https://bit.ly/3pFAj9H>

- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 2-27. <https://bit.ly/3EFdfy8>
- Sesento, L. (2017). Reflexiones sobre la pedagogía de Vygotski. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-10. <https://bit.ly/3L2hjg>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://bit.ly/3y6DA5I>
- Vargas, D. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 62-79. <https://bit.ly/3rNAjHq>

R E S E Ñ A S

## *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*

Au, W. (2020), Miño y Dávila

Marcos A. Payá Gómez\*

Recibido: 25 de noviembre de 2021 Aceptado: 31 de enero de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Payá Gómez, M. A. (2022). *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento* [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 215-218. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13889>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13889>



Título: *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*

Autor: Wayne Au

Páginas: 176

Editorial: Miño y Dávila

ISBN: 978-84-18095-27-6

Han pasado más de 50 años desde que Schwab (1969) diagnosticara el estado moribundo del campo del currículo. Unos años más tarde, Huebner (1976) llegaría a afirmar que, para todos los propósitos prácticos, el campo del currículo había muerto. Sin embargo, para Wayne Au, profesor en la Escuela de Estudios Educativos de la Universidad de Washington, el campo del currículo aún tiene mucho que decir. Así lo demuestra el trabajo que nos ocupa, “Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento”, en el que el autor plantea una respuesta curricular comprometida con el punto de vista de aquellas personas que más lo necesitan. Un punto de vista que suele quedar relegado a los márgenes de lo que se considera “normal”, a las zonas oscuras o invisibilizadas de la sociedad oficial, de las normas oficiales, de las relaciones oficiales, de las prácticas oficiales y, por tanto, del conocimiento oficial.

El autor, a lo largo de la obra, nos advierte sobre la necesidad imperiosa de retomar las cuestiones fundamentales que atañen a la educación ante los grandes desafíos de la agenda neoliberal y conservadora (la privatización, la competencia, el currículo basado en pruebas, etc.), donde



\*Marcos A. Payá Gómez  
Universidad de Málaga (España)  
[mpaya@uma.es](mailto:mpaya@uma.es)

las preguntas fundamentales acerca del valor del conocimiento, de su selección, de su relación con el tipo de sociedad que queremos, entre otras cuestiones, no están siendo abordadas por la investigación educativa. A lo largo de los seis capítulos de los que consta el libro, el autor realiza un análisis conceptual crítico del campo curricular además de exponer una serie de casos que ilustran con claridad lo que supone adoptar una perspectiva crítica en la praxis curricular.

Como punto de partida para el análisis de esta praxis curricular, el autor sitúa su experiencia como profesor en el “Middle Collegue”, una pequeña escuela secundaria pública alternativa de Seattle para exalumnos de 16 a 21 años procedentes de familias diversas de clase trabajadora del sur de la ciudad. Una escuela para “desertores” donde fueron construyendo un “currículo de los oprimidos” que evitara el rechazo de los estudiantes a todo lo relativo a la escuela, a partir de una posición de resistencia curricular. Este enfoque, como se defiende a lo largo del libro, implicaba necesariamente asumir el “punto de vista de los oprimidos” para la construcción de “un currículo que reconociera las realidades materiales sociales, culturales y económicas de nuestros estudiantes, un currículo que validara sus experiencias con las relaciones de poder en sus vidas.” (p. 21). Es a partir de esta experiencia práctica donde el autor sitúa las líneas maestras de su análisis, no sin antes, en un ejercicio de coherencia poco común en los estudios académicos, situar su propia ubicación social y parte de su biografía con la intención de hacer comprender a académicos, profesionales y otras personas interesadas en temas educativos la posición desde la que escribe este libro.

Wayne Au adopta una postura crítica acerca del debate en los estudios curriculares entre “pragmatismo” y “subjetividad”, abogando por una revitalización del campo que combine las críticas a la subjetividad posmodernista, por su tendencia a la desconexión material, así como al pragmatismo positivista, con su aparente pretensión de neutralidad y objetividad. El resultado de su análisis da lugar a una síntesis rigurosa y coherente que sirve para sostener la principal pretensión del libro: proporcionar “una poderosa herramienta conceptual para justificar el privilegio de grupos marginados u oprimidos en estudios curriculares como parte de un llamado a comprender la realidad material y social tal como existe en formas que son más sinceras y objetivas que aquellas que las perspectivas hegemónicas nos proporcionan” (p. 154). Quizás la aportación más sorprendente resulta de la aparente sencillez con la que logra articular, curricularmente, el reconocimiento de la subjetividad personal para conocer el mundo de un modo más objetivo y la necesidad de redistribución de las oportunidades educativas para posibilitar la transformación de la realidad material. El problema del currículo, afirmará Wayne Au, reside en su capacidad para diseñar ambientes complejos que propicien la construcción de una conciencia crítica en los estudiantes.

Como si de un puzle se tratara Wayne Au, a medida que desarrolla su análisis, va armando un cuerpo conceptual con potencialidad práctica, donde todos los elementos se relacionan entre sí y a los que el lector no puede más que sentirse agradecido por su facilidad a la hora de articular una realidad tan compleja. De hecho, podría decirse, que su originalidad reside en su capacidad de incorporar en un todo con sentido el conjunto de principios en los que se fundamenta la praxis curricular que se propone. Cabe señalar la original síntesis que construye, entre la importancia de las herramientas culturales para el aprendizaje y el desarrollo humano (Vygotski, 1979), la propuesta curricular de Huebner (1976), y las categorías de “clasificación” (forma que toma



el conocimiento curricular) y “encuadre” (cómo se comunica dicho conocimiento) de Bernstein (2001); definiendo el currículo como “la herramienta que estructura la accesibilidad al conocimiento en forma ambiental, donde el encuadre y la clasificación, respectivamente, comunican la accesibilidad y la estructura del conocimiento integrado en el ambiente” (p. 77).

Otro de los aspectos más valiosos del cuerpo conceptual que aplica Wayne Au para su análisis crítico del currículo, y que emplea para articular su propuesta práctica, es que permite el análisis crítico de cualquier tipo de currículo. Como ejemplo paradigmático, nos presenta cómo los “exámenes de alto nivel” que se implementaron en el sistema educativo estadounidense a partir de la entrada en vigor de la ley “No Child Left Behind” (2002-2015) durante la presidencia de George, W. Bush, condicionaron los currícula a nivel mundial y, especialmente, las prácticas pedagógicas en las escuelas de los EE. UU. Pues bien, estos exámenes estandarizados, como denuncia el autor, han condicionado aquello qué se enseña en las escuelas y la forma en cómo es comunicado. Es decir, ha transformado las políticas y prácticas educativas para hacerlas análogas a lo que se exige en tales pruebas. En un sentido muy básico, pero no por ello menos acertado, Wayne Au llega a afirmar que “los exámenes de alto nivel se han convertido en el currículo” (p. 78).

Por otra parte, Wayne Au aplica “la teoría del punto de vista” presentada por Lukács (1969) y por teóricas feministas como Harding (2004) y Hartsock (1998), no solo como una labor ética de visibilización de las historias de los oprimidos, sino porque epistemológicamente es la mejor forma de comprender el mundo. Es por ello por lo que el autor articula la subjetividad de las historias personales, que implica la teoría del punto de vista, con la objetividad material a la hora de conocer y comprender el mundo. La teoría del punto de vista aplicada a los estudios críticos del currículo implica adoptar el punto de vista de los oprimidos a la hora de lidiar con las cuestiones de poder, al señalar cómo el conocimiento depende en gran medida de las ubicaciones sociales de las personas. Para ilustrarlo, desde el ámbito de la práctica, el autor nos ofrece una serie de casos históricos y contemporáneos donde toma cuerpo la teoría del punto de vista en el desarrollo curricular.

En definitiva, nos encontramos ante un libro que nos ofrece la posibilidad de acceder a formas más sinceras y objetivas de conocimiento en torno a la problemática del currículo escolar como campo de estudio. Una lectura comprometida con las emergencias y necesidades educativas que enfrenta la escolaridad en la actualidad, con la profundidad suficiente para servir de apoyo a la construcción de currículos más humanos, comprometidos con la justicia social y la concienciación crítica de los estudiantes porque, como nos recordaba José Saramago, “la alternativa al neoliberalismo se llama conciencia”. Sin duda, “Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento” se nos presenta como una oportunidad para construir esta alternativa.

## REFERENCIAS

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.

Harding, S. (2004). “Rethinking standpoint epistemology: What is “strong objectivity”?” En S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint reader* (pp. 127-40). Routledge.

Hartsock, N. (1998). *The feminist standpoint revisited other essays*. Westview Press.

Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: it's wake and our work. *Currículo Inquiry*, 6(2), 153-167. <https://doi.org/10.2307/1179760>

Lukács, G. (1969). *Historia y Conciencia de Clase*. Grijalbo.

Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23. <https://doi.org/10.1086/442881>

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

R E S E Ñ A S

# Memoria histórica y enseñanza de la Historia

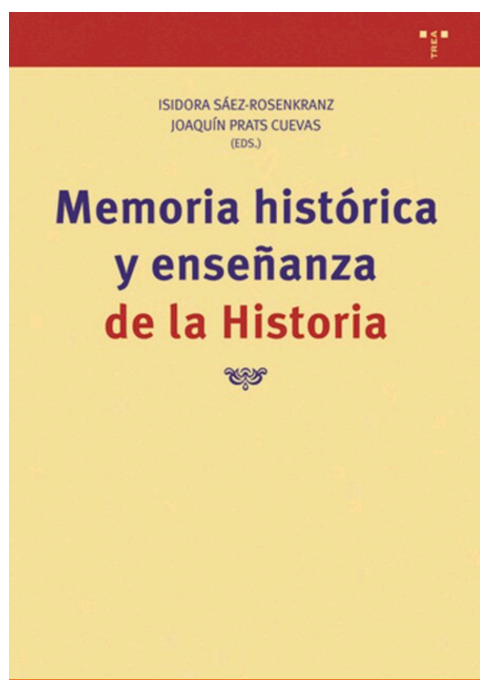
Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (Eds.) (2020), Trea

Jesús Movellán Haro\*

Recibido: 4 de noviembre de 2021 Aceptado: 31 de mayo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Movellán Haro, J. (2022). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 219–221. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13889>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13889>



Título: *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*

Autores: Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (Eds.)

Páginas: 211

Editorial: Trea

Año: 2020

ISBN: 978-84-18105-38-8

Esta monografía colectiva, editada por los investigadores del grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) de la Universidad de Barcelona Isidora Sáez-Rosenkranz y Joaquín Prats Cuevas (a la sazón Investigador Principal de este grupo) se detiene en una cuestión de gran relevancia en el marco de la Historia como disciplina científica y didáctica: la memoria (o, más concretamente, las distintas memorias) y cómo abordarlas en el aula. Más aún, este trabajo responde a las necesidades que, en lo referente a la enseñanza de la llamada memoria “histórica”, tienen las aulas de Primaria y Secundaria actualmente de nuestro país. Se parte de un enfoque multidisciplinar y abierto a metodologías activas, como puede comprobarse a lo largo del libro, dividido en dos partes que se corresponden con aportaciones teóricas al tema (primera parte) y con propuestas didácticas para llevar a cabo en el aula, así como materiales que pueden utilizarse en un contexto de enseñanza-aprendizaje (segunda parte).

Los cinco capítulos correspondientes a la primera parte del libro plantean y, bajo nuestro punto de vista, resuelven una serie de preguntas que pueden conden-

**Agradecimientos:** Aprovecho este espacio para agradecer a la profa. Dra. Ilaria Bellatti, del grupo de investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona, el hecho de haberme propuesto reseñar el presente trabajo colectivo en el que ella ha participado.



\*Jesús Movellán Haro [0000-0001-5162-5228](https://orcid.org/0000-0001-5162-5228)

Universidad de Cantabria (España)

[jesus.movellanharo@gmail.com](mailto:jesus.movellanharo@gmail.com)

sarse en la siguiente: ¿cómo podemos replantear la enseñanza de la memoria en las aulas a partir del conocimiento histórico y la didáctica de las ciencias sociales? Tras las aportaciones de Joaquín Prats, en el primer capítulo, y de Steffen Sammler, en el segundo, el lector está en disposición de contar con un marco teórico, historiográfico y didáctico no sólo completo y actualizado, sino acompañado de las iniciativas legislativas principales que, en el caso de España (siguiendo la estela de otros países de Europa e Iberoamérica), han dado lugar a una normalización y visibilización cada vez mayor de la necesidad de políticas públicas de memoria.

Este marco jurídico y legislativo se debe acompañar, como así señalan ambos especialistas, de la debida imbricación entre memoria e historia. A tal efecto, se incide también en el tercer capítulo, firmado por los profesores Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, en las distintas maneras de entender la “memoria” como concepto poroso y poliédrico, dependiente de distintas realidades individuales y colectivas. Las aportaciones, en los capítulos siguientes, correspondientes a las investigadoras del DHIGECS Bellatti, Sáez-Rosenkranz, Sabido-Codina y Barriga-Ubed no sólo profundizan en esta problemática, sino que ofrecen alternativas sobre cómo enfocar en el nivel teórico la memoria desde el pensamiento y conocimiento históricos, aportando una mirada renovadora sobre una materia (la Historia) que, en rigor y como es sabido, depende demasiado (aún hoy) de los libros de texto y las clases magistrales.

La categorización del concepto de memoria y de su habitual especificativo (“histórica”) es abordada con rigor y con un más que amplio conocimiento de la bibliografía y, particularmente, de la historiografía y filosofía que se han centrado en las problemáticas de lo memorial, particularmente tras episodios de trauma colectivo. Al igual que se viene haciendo desde hace años en otros países que cuentan con procesos históricos traumáticos (siguiendo la definición y tratamiento de LaCapra, 2001), en la primera parte de este trabajo colectivo se ofrece una serie de propuestas teóricas tan necesarias como pertinentes. Se unen, desde el ámbito de la didáctica, a otras iniciativas tan valiosas desde la historiografía como la de Delgado y Rivera (2019), al tiempo que amplían su capacidad de actuación en las aulas y contribuyen a pensar en una posible normalización de la enseñanza de la memoria y su comprensión entre nuestros jóvenes.

En la segunda parte del libro, por otro lado, los investigadores del grupo DHIGECS proponen en los cinco capítulos siguientes toda una pléyade de posibilidades prácticas sobre las que asentar, precisamente, este proceso de enseñanza-aprendizaje de la memoria en las aulas. Se aborda no sólo el tratamiento de la memoria histórica y sus usos políticos para la Enseñanza Secundaria, sino que se ofrecen alternativas y pautas de actuación, incluso, para estadios inferiores como en el tercer ciclo de Educación Primaria. Esto nos ha resultado particularmente interesante puesto que, aunque pueda parecer conflictivo (y como queda claro a lo largo de toda la primera parte, el tratamiento de la memoria “histórica” en las aulas lo es por sus implicaciones sociológico-culturales, políticas y morales), es fundamental favorecer la comprensión del pasado desde el presente ya desde la infancia. Los historiadores tal vez estemos demasiado enfrascados (si se nos permite el término) en debates dirigidos a la Academia o a la vida pública, pero ni la una ni la otra existen sin la Educación, con mayúscula y como principal pilar de las sociedades democráticas.

Ya sea desde distintos hitos del cine, el uso de figuras de especial relevancia en la lucha por los derechos humanos, la perspectiva de género también para el estudio de las “otras” memorias

(las de las mujeres, históricamente silenciadas) o, en relación con todo lo anterior, la implementación de la memoria en los currículos y libros de texto, las propuestas de la segunda parte de este libro abren la puerta a nuevas miradas y enfoques sobre cómo educar en memoria a nuestras futuras generaciones. Por otra parte, aunque en este libro se configuren estas iniciativas pedagógicas a partir del currículo y materiales de Cataluña, se puede adaptar cualquiera de las ideas desarrolladas a otras realidades territoriales de España. Nos encontramos, en definitiva, con una aportación científica necesaria, valiente en sus propuestas prácticas y con un sólido trasfondo teórico y humano como es el del grupo de investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona, respaldado y avalado por más de dos décadas de investigaciones. Por otro lado, y concluyendo esta reseña bibliográfica, consideramos que esta obra colectiva supone un trabajo de gran valor para el conocimiento interdisciplinar y difusión de la memoria y sus múltiples ramificaciones, haciendo hincapié en la necesidad de que se publiquen y desarrollen más trabajos conjuntos entre disciplinas como la didáctica de las ciencias sociales y la historia contemporánea. Ello redundará en publicaciones como la que hemos reseñado y en investigaciones necesarias y útiles para nuestra sociedad.

## REFERENCIAS

Sáez-Rosenkranz, I. y Prats Cuevas, J. (Eds.) (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Trea.

## REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

Delgado, A. y Rivera, A. (Eds.) (2019). *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional*. Comares.

LaCapra, D. (2001). *Writing History, writing trauma*. The Johns Hopkins University Press.

R E S E Ñ A S

# Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial

Coicaud, S. (2019), Noveduc

Esteban Aragón Correa\* y Oscar Javier Silva Ortiz\*\*

Recibido: 12 de junio de 2022 Aceptado: 31 de mayo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Aragón Correa, E. y Silva Ortiz, O. J. (2022). *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial* [Book Review]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 222-224. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.12866>  
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.12866>



Título: *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial*

Autora: Silvia Coicaud

Páginas: 128

Editorial: Noveduc

Año: 2019

ISBN: 978-987-538-679-2

Para que los procesos de innovación en materia educativa sean efectivos, se requiere de un trabajo de reflexión en torno a las transformaciones y cambios en la enseñanza, en donde se cuestione lo tradicional y rutinario. Bajo esta premisa la Doctora en didáctica y organización escolar, Silvia Coicaud publica en el 2019 el libro, *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial* con la editorial Noveduc del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. La investigadora decide organizar esta investigación en siete capítulos, en los cuales aborda temáticas como la evolución de la web, inteligencia artificial, experiencias en robótica educativa, la potencialidad de los videojuegos, plataformas LMS, entre otras.

En este orden de ideas, el libro plantea diversas situaciones que se presentaban con el uso de las mediaciones tecnológicas en el aula de clase desde el contexto argentino para el tiempo en que la escritora desarrollaba su investigación, mencionando el papel incidental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC dentro de los ambientes de aprendizaje, y cómo estos procesos entronizan acciones en la relación TIC y escuela.



\*Esteban Aragón Correa [0000-0001-6927-6206](https://orcid.org/0000-0001-6927-6206)  
Universidad de Málaga (España)  
[earagonc@ut.edu.co](mailto:earagonc@ut.edu.co)

\*\*Oscar Javier Silva Ortiz [0000-0001-6334-3797](https://orcid.org/0000-0001-6334-3797)  
Universidad de Málaga (España)  
[ojsilvao@ut.edu.co](mailto:ojsilvao@ut.edu.co)

Asimismo, en el primer capítulo, se analizan algunas características de la educación mediada por las tecnologías digitales como paradigma disruptivo, trayendo a colación la evolución de la web en relación con las dificultades que atravesaban los docentes con el uso de estos instrumentos, evidenciando la brecha digital existente. Es en este sentido, que la autora extiende una invitación a los docentes en el sexto capítulo, al exhortarlos a formarse en la implementación de plataformas tecnológicas como las LMS, pero no desde el enfoque ofimático, sino desde la adquisición de conocimiento tecnopedagógico.

Por otra parte, se aborda el vínculo entre la inteligencia artificial en las aulas de aprendizaje como un medio que permita una fuerte y significativa interacción entre estudiantes y docentes; y con ello llegar a los hogares de los educandos, esto dando una mejora en las competencias sociofamiliares y proporcionando personalización a gran escala, ya que responde a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, se menciona que su filosofía es captar y representar el conocimiento de una manera commensurada, para que pueda ser compartida y reutilizada, donde las inteligencias artificiales permiten un conocimiento de un mundo real, llevando al estudiante a utilizar su competencia aprendida en contextos reales.

Algo similar ocurre cuando la investigadora incorpora en el quinto capítulo la potencialidad de los videojuegos vistos como alternativas que enriquecen la enseñanza, al incluir propuestas lúdicas, indicando que “cuando se educa en la emoción y desde la emoción, esto repercute en el sistema límbico, generando energía y deseos de aprender.” (Coicaud, 2019). La experta, introduce igualmente algunas características de los juegos holísticos, en donde todo el cuerpo se involucra en el proceso de aprendizaje, como la coordinación ojo-mano-oído, análisis para aprender el juego, resolución de problemas, diseño de planes de acción, creatividad, aprendizaje colaborativo, etcétera.

En esta investigación se establece que los softwares informáticos incorporados en las instituciones educativas implementan una retroalimentación constante y no como en los hipertextos; señala que estas herramientas generan un aprendizaje colaborativo. Para ejemplificar, el sistema los puede agrupar por patrones de colaboración para sortear una participación de manera sincrónica y asincrónica.

Ahora bien, estos procesos, según lo descrito en el libro, generan unas cuestiones éticas, pues sugiere que el estudiante no puede contestar preguntas en concreto, puesto que se pierde la postura del docente en tanto que no da respuesta a emociones o inquietudes intangibles que merezcan un contexto de enunciación específico.

Un aspecto clave que se plantea, es la implementación de la robótica en los procesos de enseñanza, conforme se utilizan diferentes campos de estudio como la mecánica, electricidad, inteligencias artificiales, entre otros; esto emergiendo en los estudiantes para su aprendizaje y, que estos a su vez desarrollan aprendizajes basados en problemas, por ejemplo: se describe que se han realizado en diferentes instituciones de educación superior dando como resultado profesionales con altas competencias de innovación y creatividad, por lo tanto, aquí se rescata al docente como un propulsor en la comprensión de los algoritmos de un enrutamiento, donde provea la enseñanza del trabajo en equipo, dinámica y la tecnología robótica.

Teniendo en cuenta los planteamientos realizados, se puede deducir que este libro resulta útil al presentar de forma clara las posibilidades de la implementación de entornos de aprendizaje 100% digitales, incorporando otros elementos como los videojuegos, la robótica, simuladores, plataformas LMS, lo que nos lleva a reflexionar sobre los procesos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje y cómo estas propuestas deben fomentar en los estudiantes el deseo de aprender desde la problematización, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo. A pesar de esto, se evidencia que el camino por recorrer para alcanzar estos resultados es largo, al requerir un cambio en el sistema educativo en el que nos vemos inmersos.

En conclusión, “Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial” situará al lector, por medio de una exposición de argumentos, lo que desde la visión de la autora considera que se pueden mejorar los procesos de aprendizaje, al relacionarlo con las propuestas didácticas de los docentes y cómo estos articulan sus contenidos con los dispositivos tecnológicos, al igual de la latente preocupación de la pedagoga de robustecer la inversión tecnológica en los contextos educativos y la capacitación a los docentes en el manejo de estos materiales para su dominio y transversalización, además de recabar sobre el aprendizaje desde una realidad extendida virtual y aumentada, permitiendo que los estudiantes se encuentren en mundos irreales o asequibles por medio de mediadores tecnológicos, donde se generan imágenes tridimensionales llevando al estudiante a ese entorno sin la necesidad de estar allí, forjando un aprendizaje por medio de la ubicuidad.

## REFERENCIAS

Coicaud, S. (2019). *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: Videojuegos, realidad extendida, robótica y plataformas. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva*. Noveduc.



ENTREVISTA

# Mirar y pensar fuera de la norma. Entrevista a Carmen Alba Pastor

*Looking and thinking outside the norm.  
Interview with Carmen Alba Pastor*

Ester Caparrós Martín,<sup>\*</sup> Nieves Millán Alcaide<sup>\*\*</sup> y Laura Insua<sup>\*\*\*</sup>

Recibido: 25 de julio de 2022 Aceptado: 26 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Caparrós, E., Millán, N., Insua, L. (2022). Mirar y pensar fuera de la norma. Entrevista a Carmen Alba Pastor.

Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(2), 225-228. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15174>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.15174>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QfxlY0tSmC>



Carmen Alba Pastor

## RESUMEN

Entrevistamos a Carmen Alba Pastor, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Complutense de Madrid y experta en Diseño Universal para el Aprendizaje, una herramienta que ofrece un marco científicamente validado para orientar la práctica educativa hacia una enseñanza más inclusiva. Su trayectoria docente combina la formación en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la atención a la diversidad. Si algo caracteriza a Carmen es cómo trata de orientar toda práctica docente e investigadora hacia aquello que garantice una educación de calidad para todas y todos.

**Palabras clave:** Diseño Universal para el Aprendizaje; formación inicial de docentes; educación para todas y todos

## ABSTRACT

We interviewed Carmen Alba Pastor, Professor of Didactics and School Organisation at the Complutense University of Madrid and expert in Universal Design for Learning, a tool that offers a scientifically validated framework to guide educational practice towards more inclusive teaching. Her teaching career combines training in new technologies applied to education and attention to diversity. If anything characterises Carmen, it is how she tries to guide all teaching and research practice in the direction of what guarantees quality education for all.

**Keywords:** Universal Design for Learning; initial teacher training; education for all



<sup>\*</sup>Ester Caparrós Martín [0000-0003-1700-3577](https://orcid.org/0000-0003-1700-3577)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Málaga (España)  
[ester.caparros@uma.es](mailto:ester.caparros@uma.es)

<sup>\*\*</sup>Nieves Millán Alcaide [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

Estudiante del Grado de Educación Infantil  
Universidad de Málaga (España)  
[nieves.3ma@gmail.com](mailto:nieves.3ma@gmail.com)

<sup>\*\*\*</sup>Laura Insua

Artista independiente (Cuba)  
[www.lauraeinsua.com](http://www.lauraeinsua.com)  
[lperezinsua@gmail.com](mailto:lperezinsua@gmail.com)

## BIOGRAFÍA

Carmen Alba Pastor es Catedrática de Didáctica y Organización escolar en la Universidad Complutense de Madrid. Al comienzo de esta entrevista nos confiesa que ha tenido que *realizar el ejercicio de repensar su trayectoria* ya que, a pesar de tener un largo recorrido académico y profesional, la sensación es que *casi empezó ayer*. Nos cuenta sobre sus inicios en el mundo educativo, que *comenzaron hace ya algunos años y en el ámbito no formal*; y es que, precisamente, lo que la impulsó a querer dedicarse a la educación nació de su pertenencia a movimientos de asociaciones juveniles. Académicamente es Licenciada en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid y, sobre esto, menciona algunos hitos importantes que la vinculan, posteriormente, con la educación inclusiva. Como es el hecho de que, tras terminar la licenciatura, comenzará a trabajar en una residencia con estudiantes en riesgo de exclusión social, lo que le llevó, posteriormente a trabajar en las escuelas públicas de Nueva York como Maestra de Educación Especial Bilingüe. Esa estancia en esta ciudad le permitió conocer en primera persona la realidad a la que se enfrentaban las estudiantes que mostraban alguna dificultad en sus aprendizajes; experiencia que inspiró su creciente deseo por continuar trabajando en la educación desde un punto de vista cada vez más inclusivo.



En la actualidad, se encuentra investigando cómo desde la enseñanza y el currículum se puede garantizar una educación de calidad al alumnado con necesidades educativas específicas apoyándose en el marco que ofrece el Diseño Universal para el Aprendizaje.

\*\*\*

En el transcurso de esta entrevista, Carmen nos relata el proceso de aprendizaje que la ha llevado a luchar por romper con la estructura de la educación para la mayoría, tratando de ofrecer a niñas, niños y jóvenes una educación de calidad que se adapte a sus necesidades y capacidades. Para ello, la premisa es clara y concisa: *no hay educación de calidad si no pensamos en todas y todos los estudiantes*.

Con respecto a la formación inicial de docentes, Carmen se postula afirmando que *existe una disociación entre la formación de los docentes y el mundo educativo*; para ello alega que los planes de estudios tienen que estar cada vez más conectados a la diversidad de contextos reales del aula. En este sentido propone dos formas de actuación que podrían ayudar a

conseguir una mayor conexión y reflexión sobre lo que es importante en educación dentro de la formación inicial de maestros y maestras: (i) que haya una mayor conexión entre la formación ofrecida en la facultad y las prácticas en los centros; y (ii) extender esa formación de las prácticas más en el tiempo (a lo largo de más meses y menos días a la semana) lo que permita permanecer en el centro durante buena parte del propio curso escolar para observar, reflexionar y analizar desde todos los ángulos posibles.

Precisamente, por esa continua *desconexión entre la realidad escolar y lo que se enseña en la universidad*, nos habla con mucho cariño del trabajo que realiza tutorizando a estudiantes en prácticas en las escuelas; ya que esto le permite tener una visión renovada de lo que ocurre en las aulas, aprendiendo a través de las reflexiones, inquietudes y actuaciones de sus alumnas.

Si hay una cuestión que también preocupa, esa es la inclusión en el ámbito universitario. En este sentido, nos explica que aún falta mucho camino por hacer para que verdaderamente se acoja a todas y todos los estudiantes en su totalidad. El problema radica en que hay muchas personas que no consiguen acceder a los estudios superiores debido a que, como nos señala Carmen, el sistema sigue sin responder a las necesidades ni atender a las capacidades diversas de muchos de los estudiantes, lo que hace que se queden por el camino ¡Y es que todavía hay muchas barreras que impiden que lleguen todos y todas! Y, aunque, Carmen es consciente de que la universidad tiene sus propias políticas y planes de actuación para “atender a la diversidad”, reconoce que esta acaba siendo una labor *voluntariosa*, pues garantizar una práctica docente flexible e inclusiva al final queda a juicio de cada profesional y muchos de ellos acaban replicando modelos tradicionales que tienden a la exclusión.

\*\*\*

Seguimos buceando en su pensamiento y el modo en el que nuestra entrevistada practica esa “educación de calidad”. En este caso, nos cuenta cómo trata de brindar un proceso de enseñanza – aprendizaje que sea accesible para todas y todos poniendo en práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje. El DUA es para Carmen, el

“el sistema sigue sin responder a las necesidades ni atender a las capacidades diversas de muchos de los estudiantes”

“El DUA es para Carmen, el modelo que le permite construir, reflexionar y evaluar su práctica docente.”

modelo que le permite construir, reflexionar y evaluar su práctica docente teniendo en cuenta cada una de las necesidades que presentan sus estudiantes. En este sentido, resulta importante detallar que se trata de un diseño que *no nace como una teoría que alguien quiere llevar a la práctica, sino que se basa en el estudio de la práctica educativa.*

Una de las curiosidades que queremos rescatar es como se inició en DUA. Lo descubrió de forma accidental, tal y como nos cuenta, mientras realizaba una búsqueda concreta de materiales tecnológicos que le ayudasen a cubrir ciertas necesidades específicas de aprendizaje en niñas, niños y jóvenes. Fue una revelación muy importante en su carrera, pues según lo expresa Carmen en la entrevista, reconoció cómo, a través de la didáctica, y más concretamente del currículum, logró dar respuesta a las dificultades que muchas personas encuentran a lo largo de su formación académica, *reivindicando la enseñanza como método de actuación.*

En cuanto a la implementación del DUA en las escuelas nos cuenta que existen docentes que han interiorizado muy bien en sus prácticas los principios y pautas que propone el modelo, aunque no está tan extendido como le gustaría. Aun así, la nueva Ley de Educación LOMLOE ya contempla el DUA, por lo que Carmen se encuentra optimista ante lo beneficioso que será este modelo que se empezará a requerirse en las escuelas, para apoyar a los docentes en el cambio conceptual y metodológico que supone.

Si algo tenemos claro es que, gracias a esta entrevista, hemos podido conocer mejor a Carmen Alba Pastor; quien con sus anécdotas, historias y experiencia nos ha ofrecido una visión de la educación más inclusiva, accesible y reflexiva; una educación que avanza moviéndose desde un nuevo paradigma marginal que trata de acoger y abrazar a todas y todos. Y es que, en palabras de Carmen: *el futuro, está en los márgenes.*