

El impacto de las convicciones personales en la tarea docente

The impact of personal convictions on teaching practice

Graciela Celestina Ferioli ¹

Andrea Alejandra Fariña ²

Resumen: *El presente artículo de reflexión académica analiza la incidencia de las convicciones y creencias personales en el ejercicio de la docencia, entendiéndolas como núcleos de sentido que configuran la identidad profesional y orientan la praxis. El objetivo principal es examinar cómo estas estructuras subjetivas condicionan la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones educativas situadas, especialmente en contextos de discapacidad. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en un enfoque cualitativo-narrativo a través de un estudio de caso único: la trayectoria escolar de una estudiante con sordoceguera en Córdoba, Argentina. Los resultados sugieren que la transición de una racionalidad técnica hacia una práctica reflexiva permite trascender las limitaciones normativas. Se concluye con la recomendación de incorporar espacios de reflexión sobre la propia práctica, entendida como un proceso donde la subjetividad y las convicciones personales guían la toma de decisiones pedagógicas para garantizar una educación orientada a la justicia social.*

Palabras clave: *ética del docente, educación inclusiva, discapacidad sensorial, relación escuela-comunidad, práctica pedagógica*

¹ Máster en Educación de Personas con Discapacidad Multisensorial. Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Docente de posgrado en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: g_ferioli2000@yahoo.com.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2894-0382>

² Magíster en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas. Profesora y Licenciada en Nivel Inicial. Vicedirectora en la Escuela Alicia Moreau. Docente de Nivel Superior en la Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó". Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: andreaalejandra0502@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1804-395X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 1-8.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)01) / Recibido: 25-06-2025 / Aprobado: 17-03-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *This academic reflection article analyzes the impact of personal convictions and beliefs on the teaching practice, understanding them as nuclei of meaning that shape professional identity and guide praxis. The main objective is to examine how these subjective structures condition decision-making and the search for situated educational solutions, especially in contexts of disability. Methodologically, the work is based on a qualitative-narrative approach through a single case study: the school trajectory of a student with deaf-blindness in Córdoba, Argentina. The results suggest that the transition from technical rationality toward a reflective practice allows for transcending normative limitations. It concludes with the recommendation to incorporate spaces for reflexivity on one's own practice, understood as a process where subjectivity and personal convictions guide pedagogical decision-making to guarantee an education oriented toward social justice.*

Keywords: *teacher's professional ethics, inclusive education, sensory disability, school-community relationship, teaching practice*

Introducción

La escolarización de estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiple interpela profundamente las estructuras convencionales del sistema educativo. El presente artículo, derivado de una investigación cualitativa en curso sobre prácticas docentes, analiza la incidencia de las convicciones personales en la construcción de trayectorias inclusivas. La labor docente no puede escindirse de la subjetividad de quien la ejerce; las convicciones constituyen un sustrato invisible que define el horizonte ético del encuentro educativo.

Escolarizar a un estudiante con sordoceguera y con discapacidad múltiple, en el sistema educativo actual, no es un proceso de mera "adaptación curricular"; es, fundamentalmente, un acto de resistencia ética. La labor docente, a menudo, reducida al cumplimiento y aplicación de protocolos, se encuentra en estos contextos con un límite radical: la imprevisibilidad de la comunicación y la presencia de un cuerpo que cuestiona todas nuestras certezas.

El presente artículo no nace de una observación aséptica ni de una recopilación de datos distantes, sino del desafío que la trayectoria de Morita -estudiante con sordoceguera y discapacidad múltiple- plantea a la identidad de quienes habitamos la escuela. El problema central es la tensión irresuelta entre la *racionalidad técnica*; esa que busca propuestas de inclusión a la discapacidad y una *pedagogía de la presencia*. Esta última se apoya en convicciones subjetivas que trascienden las normativas vigentes.

Nos proponemos demostrar que, cuando la normativa calla ante la complejidad de la sordoceguera y la discapacidad múltiple, es la estructura de convicciones del docente la que sostiene la apuesta por el aprendizaje. Para ello, analizaremos cómo el desplazamiento desde las "creencias limitantes" hacia las "convicciones pedagógicas" permite que el docente se reconozca como un agente de

transformación, capaz de diseñar una escuela donde la singularidad de Morita no sea una barrera, sino el eje de una nueva invención didáctica.

En el escenario actual, marcado por la complejidad, surge un interrogante fundamental: ¿De qué manera las estructuras internas de creencia de los docentes y las familias logran transformar el destino escolar de los estudiantes con trayectorias no convencionales? El propósito de este trabajo es visibilizar que una docencia significativa requiere de un profesional capaz de interrogar sus propios sesgos para sostener una apuesta innegociable por el derecho al aprendizaje.

Desarrollo: Convicciones, creencias y práctica reflexiva

Para profundizar en la identidad profesional, es imperativo establecer un deslinde conceptual entre las *creencias* y las *convicciones*, categorías que, en la cotidianidad escolar, suelen solaparse, pero que operan en estratos distintos de la conciencia docente.

Recuperando la distinción fenomenológica de Ortega y Gasset (1983), las creencias son aquellas ideas que "somos". No pensamos en ellas, sino que "estamos" en ellas; constituyen el suelo que pisamos y el filtro invisible a través del cual interpretamos la educabilidad de nuestros estudiantes. En el campo de la educación especial, estas creencias suelen estar ancladas en una matriz biomédica: el docente que recibe a un estudiante con discapacidad múltiple suele portar la creencia de que el déficit biológico es un destino infranqueable. Como bien señala Pajares (1992), estas estructuras son extremadamente resistentes al cambio y, si no son explicitadas, terminan configurando una praxis de baja expectativa, donde la enseñanza se diluye en el mero cuidado asistencial.

A diferencia de la creencia, la convicción es el resultado de un proceso de sedimentación reflexiva. Es una idea que se sostiene con firmeza porque ha sido puesta a prueba por la experiencia y validada por un compromiso ético. Para un docente que habita el aula con M., la convicción de que "la comunicación es un derecho humano inalienable" no puede ser un eslogan; debe transformarse en una postura política.

La convicción actúa aquí como lo que Dewey (1989) denominaba "acción reflexiva": una voluntad consciente de perseverar en la búsqueda de canales comunicativos táctiles, hápticos y sensoriales, incluso cuando el entorno institucional sugiere que "no hay nada más que hacer". En este sentido, la identidad profesional se fortalece cuando el docente deja de ser un ejecutor de programas para convertirse en un agente de frontera, alguien que habita los límites del sistema para ensanchar las posibilidades del estudiante.

La formación docente ha estado históricamente capturada por la racionalidad técnica (Schön, 1992). Bajo este modelo, el conocimiento profesional es visto como la aplicación de soluciones técnicas a problemas instrumentales bien definidos. Sin embargo, ante la sordoceguera, los "problemas" nunca están definidos. Cada gesto de Morita, cada rechazo al contacto o cada pequeña huella de respuesta intencional exige del docente un saber que no está en los libros de texto.

Surge, entonces, la necesidad de una praxis reflexiva. Según Perrenoud (2004), el docente reflexivo es aquel que posee la capacidad de "habitar la incertidumbre" y de interrogar sus propias teorías implícitas durante la acción misma. No se trata simplemente de aplicar un método (como el sistema Van Dijk)³, sino de entender que la inclusión genuina no es un trámite administrativo, sino una forma de hospitalidad pedagógica (Skliar, 2017). Es el acto de dar la bienvenida a una presencia que nos descoloca y nos obliga a aprender a enseñar de nuevo cada día.

La práctica reflexiva: Un cambio de eje

El presente artículo se inscribe en un paradigma cualitativo-interpretativo, que adopta el estudio de caso único como estrategia de indagación profunda. Como sostiene Yin (2009), esta metodología es particularmente fértil cuando el investigador busca comprender un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son nítidas. En nuestro caso, la "convicción docente" no puede ser aislada de la trama institucional y biográfica donde se despliega.

Para comprender cómo las convicciones personales operan en la realidad áulica, analizaremos la trayectoria de Morita. Este apartado se aleja del relato cronológico, para estructurarse en dimensiones que enlazan la práctica con las categorías teóricas del estudio.

De la creencia en el déficit a la convicción en el sujeto

Al inicio de su escolarización, los legajos de Morita estaban saturados de una terminología clínica que subrayaba la carencia: "ausencia de respuesta intencional", "falta de remanente visual", "limitación auditiva severa". Aquí operaba una creencia limitante del sistema: un niño que no ve ni oye, "no puede aprender" bajo los formatos escolares convencionales.

Sin embargo, la práctica reveló una ruptura. La docente a cargo, movida por una convicción innegociable sobre el derecho al acceso al mundo, decidió suspender el juicio clínico para habilitar el juicio pedagógico. Se comenzó a trabajar con calendarios de objetos y comunicación táctil-háptica. Esta decisión no fue técnica en su origen, sino ética: fue la convicción de que "donde hay un sujeto, hay una posibilidad de comunicación", lo que permitió que el método Van Dijk cobrara vida (ver Imagen 1). La técnica fue el medio, pero la convicción fue el motor que impidió que la docente abandonara la tarea ante los primeros meses de silencio de la alumna.

³ El enfoque del Dr. Jan van Dijk (1937-2018) para la educación de personas con sordoceguera y discapacidades múltiples no se define como un método instructivo estandarizado, sino como una filosofía guiada por el estudiante. Se fundamenta en el movimiento coactivo, la resonancia emocional y la comunicación dialógica para establecer vínculos significativos y desarrollar el lenguaje. Para profundizar en este abordaje, se pueden consultar las guías oficiales del *National Center on Deaf-Blindness* (NCDB) o los recursos abiertos de la *Perkins School for the Blind*, disponibles en: <https://www.perkins.org/>

La composición de la imagen 2 revela lo denominado como una "pedagogía de la presencia", que cuenta con la participación activa de la familia. Más allá de la aplicación de una técnica, la disposición corporal de los actores sugiere un compromiso subjetivo; es la visibilización de una convicción que no está en los manuales: la creencia en la educabilidad de Morita, a pesar de las barreras sensoriales. Aquí, la imagen captura el momento en que la "racionalidad técnica" cede ante la "reflexividad en la acción" (Schön, 1992).

La sinergia familia-escuela: La coconstrucción de la "hospitalidad"

Uno de los ítems críticos en la trayectoria de Morita fue la construcción del vínculo con su núcleo familiar. A menudo, las instituciones ven a la familia de un niño con discapacidad múltiple desde la creencia de la "vulnerabilidad" o la "falta de saber".

En este caso, se observó un desplazamiento. La escuela, lejos de posicionarse desde un saber experto y vertical, optó por una hospitalidad pedagógica. Se validó el saber de la familia sobre los ritmos sensoriales de Morita, que fueron incluidos en los acuerdos de integración. Esta sinergia demuestra que, cuando el docente tiene la convicción de que la familia es un aliado epistemológico (y no un

Imagen 1. Implementación de calendarios de objetos en el aula como sistema de comunicación táctil.



Imagen 2. Registro de la interacción pedagógica mediada por materiales sensoriales específicos.



Fuente: Archivo familiar, cedidas con consentimiento para esta publicación.

obstáculo), se ensanchan los tiempos y espacios escolares. La trayectoria de Morita no fue exitosa solo por el trabajo en el aula, sino porque existió una "red de convicciones" que sostuvo la escolaridad en los momentos de crisis de salud de la niña.

El análisis de los registros de acuerdos interinstitucionales muestra que los ajustes curriculares para Morita no fueron parches administrativos. Por el contrario, fueron verdaderas invenciones didácticas.

Cuando la normativa de Córdoba se sentía rígida para las necesidades de Morita, la docente actuó como lo que denominamos un "agente de frontera". Se flexibilizaron las agrupaciones y se rediseñó el espacio sensorial del aula. ¿Qué sostuvo este esfuerzo extra que no está remunerado ni previsto en el estatuto? La convicción profesional de que la justicia educativa consiste en dar a cada uno lo que necesita para ser parte. Aquí, la praxis reflexiva se hace evidente: el docente analiza el obstáculo (la norma rígida), reflexiona sobre su compromiso ético y actúa modificando la realidad.

La tensión entre la norma y el deseo pedagógico

Los hallazgos derivados del análisis de la trayectoria de Morita permiten tensionar las matrices tradicionales de la formación docente. Como se observó en los registros pedagógicos, la inclusión no se produjo por la aplicación mecánica de una normativa, sino por lo que denominamos un "desplazamiento de la mirada". Esta discusión se articula en tres ejes fundamentales, que vinculan la evidencia empírica con la teoría de la formación.

Siguiendo a Ball (2003), la docencia actual está sometida a un régimen de "performatividad", donde lo que importa es el cumplimiento de indicadores y resultados estandarizados. En el caso de Morita, la racionalidad técnica habría dictaminado el fracaso escolar, ante la ausencia de respuestas convencionales. Sin embargo, las convicciones personales de los docentes actuaron como un contrapeso ético. Aquí, la convicción no es una "opinión subjetiva", sino lo que Larrosa (2006) define como la "experiencia": aquello que nos pasa y nos transforma. La decisión de sostener la escolaridad de Morita, a pesar de las barreras sensoriales, fue una respuesta a la "ética de la responsabilidad", donde el docente asume que el otro es su responsabilidad, más allá de lo que dicte el expediente administrativo.

El docente como arquitecto de lo posible

La distinción entre creencias y convicciones (Ortega y Gasset, 1983) cobra una relevancia empírica en la discusión. Las creencias del sistema (que ven a la sordoceguera como un límite) fueron desafiadas por las convicciones de los docentes (quienes la consideran un desafío didáctico). Esta transición es lo que Fullan (2001) identifica como el motor del cambio educativo. El docente no solo "enseña", sino que "arquitecturiza" el espacio para que el aprendizaje ocurra. En Morita, esto se tradujo en la invención de canales de comunicación táctiles, que no esta-

ban en el currículo de Córdoba, lo que demuestra que la agencia docente es, en última instancia, una manifestación de la solidez de sus convicciones.

La hospitalidad como categoría política

Finalmente, el análisis del vínculo con la familia de Morita permite discutir la categoría de "hospitalidad" de Skliar (2017). No se trató de "integrar" a la niña a una estructura preexistente, sino de transformarla para que la niña pudiera habitarla. Las convicciones personales operan aquí como el suelo firme de esta hospitalidad: solo quien está convencido de que la diferencia es un valor y no un problema, puede abrir la puerta de su aula con una hospitalidad genuina. Esta es la "pedagogía de la presencia", que subyace al éxito de la trayectoria analizada.

Conclusiones y recomendaciones: Hacia una pedagogía de la convicción

A lo largo de este artículo, hemos intentado demostrar que las convicciones personales no son elementos periféricos o "ruidos" en el sistema educativo, sino el núcleo mismo que sostiene la arquitectura de la inclusión. El análisis de la trayectoria de Morita revela que la normativa es estéril si no está impulsada por una subjetividad comprometida y reflexiva.

La formación docente, tradicionalmente anclada en una racionalidad técnica que prioriza la aplicación de protocolos estandarizados, resulta insuficiente frente a la complejidad de la sordoceguera y la discapacidad múltiple. Como se observa en la experiencia aquí analizada, el ejercicio profesional no puede limitarse a la instrucción sobre apoyos técnicos; requiere un desplazamiento hacia modelos de formación basados en la reflexividad crítica.

Siguiendo a autores como Schön (1992) y Perrenoud (2004), la "práctica reflexiva" permite al docente examinar sus propias teorías implícitas y convicciones. Solo a través de este proceso de introspección ética es posible que el educador desarrolle una auténtica capacidad de agencia. En contextos de discapacidad, esto significa dejar de ser un ejecutor de manuales para convertirse en un mediador capaz de diseñar "ajustes razonables" situados, que no están prescritos en la norma, sino que nacen del compromiso con la singularidad del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3.ª ed.). Routledge.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Ideas y creencias*. Alianza.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4.ª ed.). Graó.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sklair, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Estado del conocimiento sobre concepciones docentes en educación superior

Una década de revisión de literatura

State of knowledge on teaching concepts in higher education

A decade of literature review

Ruth Yareli Simón Mendoza ¹

Luz del Carmen Montes Pacheco ²

Resumen: *Las concepciones de los docentes no se desarrollan de manera aislada; sus formas de enseñar dependen de los contextos escolares, sociales y económicos. El objetivo es analizar el conocimiento generado sobre las concepciones docentes, principalmente, en Latinoamérica. Se hizo una revisión sistemática de la literatura de investigaciones sobre concepciones docentes en educación superior de 2013 a 2023, publicadas en Dialnet y EBSCO. Se seleccionaron y analizaron 25 investigaciones, de las cuales se encontró que, en la mayoría, se emplearon metodologías cualitativas. Las principales conclusiones fueron las siguientes: 1) las concepciones docentes remiten a un constructo complejo, ya que tienen diversas interpretaciones; 2) en el área de ciencias exactas y naturales es donde más se han estudiado las concepciones; 3) se encontraron varios objetos de las concepciones docentes, siendo el más investigado el de la enseñanza y 4) el enfoque teórico más usado es el de las teorías implícitas.*

Palabras clave: *enseñanza, docentes universitarios, teorías implícitas, concepciones docentes*

¹ Maestra en Educación Superior. Licenciada en Comunicación e Innovación Educativa. Docente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y en el Instituto de Estudios Universitarios (IEU). Tlaxcala, México. Correo electrónico: ruth.simon@iberopuebla.mx; rsimonmendoza@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6784-2825>

² Doctora en Educación. Maestra en Calidad de la Educación. Ingeniera en Alimentos. Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de México. Investigadora asociada en la Universidad Iberoamericana Puebla. Tutora en el Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana Puebla. Puebla, México. Correo electrónico: luzdelcarmen.montes2@iberopuebla.mx; luzdelcarmenmp@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9590-9580>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 9-27.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)02) / Recibido: 14-08-2025 / Aprobado: 5-11-2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: Teachers' conceptions do not develop in isolation; their teaching methods depend on their academic, social, and economic contexts. The objective is to analyze the knowledge generated on teacher conceptions in higher education from 2013 to 2023, published in Dialnet and EBSCO. Twenty-five studies were selected and analyzed, and it was found that most used qualitative methodologies. The main conclusions were the following: (1) teachers' conceptions refer to a complex construct, as they have diverse interpretations; (2) conceptions have been most studied in the field of exact and natural sciences; (3) several objects or teachers' conceptions were identified, the most researched being teaching, and (4) implicit theories are the most widely theoretical approach used.

Keywords: teaching, university professors, implicit theories, teacher's conceptions

Introducción

Los docentes universitarios, generalmente, son profesionales de diferentes disciplinas que no fueron formados para la docencia, sino para aplicar conocimientos y resolver problemas relacionados con la formación disciplinar (Montenegro, 2020). Según Tardif (2004), las concepciones docentes se desarrollan a partir de los marcos de referencia del profesorado, como su historia de vida, carrera y personalidad. También, de acuerdo con sus creencias en relación con su profesión y los procesos formativos de su disciplina, orientan las estrategias de enseñanza y las formas de entender el aprendizaje (Caballero y Bolívar, 2015). De aquí que las concepciones docentes pueden llegar a ser muy complejas.

Como la función de las concepciones de los docentes es orientar las prácticas porque condicionan la interpretación de las situaciones educativas (López *et al.*, 2017) y, por tanto, pesan en las decisiones respecto de contenidos, metodologías y formas de evaluación (Barrón, 2015), se decidió indagar sobre cuáles son las concepciones que orientan las prácticas de docentes universitarios, cómo se han estudiado y qué sabemos de esas concepciones. El objetivo es analizar el conocimiento generado sobre las concepciones docentes, principalmente, en Latinoamérica, a partir de metodologías, enfoques, objetivos y resultados de las investigaciones.

Referentes teóricos

Las concepciones docentes es una de muchas construcciones para acercarse al pensamiento docente y todas constituyen un campo de conocimiento denominado pensamiento del profesor. Representaciones, creencias, identidad, teorías implícitas y concepciones, entre otras, operan bajo el supuesto "lo que el profesor hace cuando enseña se relaciona con lo que piensa" (García y de Rojas, 2003, párr. 7). Los estudios sobre este vínculo, según Pérez y Gimeno (1988), se realizan, princi-

palmente, con dos enfoques, el cognitivo y el alternativo. El primero está centrado en el docente y su objetivo es mostrar las variables cognitivas que guían su comportamiento y que influyen en los resultados de la enseñanza; la indagación de estas variables se remite al estudio de "los procesos formales de índole cognitivo y se inscribe dentro del modelo de racionalidad técnica como modelo explicativo de la actuación didáctica" (p. 11). Por otro lado, en el enfoque alternativo, se considera que el pensamiento pedagógico del docente se nutre de su formación profesional y del concepto del hombre y la sociedad; se establece que las teorías y creencias de tipo profesional se generan por lo que acontece en la vida.

Sobre estas mismas ideas, para Buffa *et al.* (2019), las concepciones también pueden ser abordadas desde dos marcos diferentes, el cognitivo evolutivo, que no incorpora la influencia del contexto, y el sistema de creencias, en donde el contexto de indagación sí influye en el contenido de las concepciones. En educación, las concepciones, generalmente, se estudian incorporando el contexto, esto es, como sistemas de creencias, apoyándose más, en las teorías implícitas de Pozo (2006) y Marrero *et al.* (1993). Por este motivo, se ubican en el enfoque alternativo que señalan Pérez y Gimeno (1988).

Ahora bien, este trabajo se enfoca en el análisis de concepciones y no de otros constructos; sin embargo, no se puede negar que, en la mayoría de los estudios, al tratar de definirlos, el término más aludido es el de teorías implícitas.

Pozo (2006) define las concepciones como teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje; es decir, un conjunto de principios que orientan al docente en la forma de afrontar, interpretar y atender diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje. Dichas teorías hacen referencia a las ideas que el docente construye en el tiempo y que aplica, generalmente, sin darse cuenta, esto es, de manera automática. Esto se debe a que son el producto de la repetida exposición de escenarios donde se desarrollan prácticas educativas influenciadas por distintas culturas de aprendizaje.

Estos autores clasificaron las teorías implícitas en tres tipos: directa, interpretativa y constructiva. En la primera, el profesorado considera que los resultados son acumulativos y no se toma en cuenta el contexto. En la segunda, conecta los resultados, procesos y condiciones de aprendizaje de manera relativamente lineal y considera también que los resultados de aprendizaje son acumulativos. Por último, en la tercera, se tienen en cuenta los procesos mentales de los estudiantes, considera el contexto en el que se desenvuelven y los resultados de aprendizaje están contextualizados y centrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Marrero *et al.* (1993), las concepciones docentes son "teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente" (p. 245). También se construyen en sociedad, la cual limita su contenido y las formas en que se representan. Ellos las clasifican de acuerdo con posicionamientos epistemológicos y ontológicos de los docentes; pueden ser tradicionales, técnicas, activas, críticas y constructivistas. La teoría tradicional, según

Martínez Liconá *et al.* (2014), se refiere al desarrollo de aprendizajes acumulativos; el estudiante es receptor y el docente un expositor de lo que sabe. En la segunda, la práctica es estructurada de acuerdo con objetivos y se utilizan procedimientos de evaluación. En la tercera, los aprendizajes se dan por descubrimiento, la concepción del conocimiento es práctica. Finalmente, en la crítica y en la constructiva, se consideran los aprendizajes por descubrimiento, lo que las diferencia es que la primera pone énfasis en la socialización y la segunda, en la búsqueda de significados.

Ambas clasificaciones coinciden en los extremos, de uno directo o tradicional a uno constructivista; podría afirmarse que la de Marrero *et al.* (1993) enfatiza y detalla de mejor manera los aspectos pedagógicos.

Método

En este trabajo, se realizó una revisión sistemática de literatura, siguiendo un proceso estructurado y ordenado para identificar y analizar reportes de investigación, esto es, textos en donde se reporta un método y resultados obtenidos con ese método.

Las bases de datos utilizadas para la búsqueda fueron Dialnet y EBSCO porque se considera que son bases de datos suficientemente robustas por la cantidad de colecciones que incorporan. Los descriptores empleados fueron los siguientes: concepciones y práctica docente, análisis de concepciones, concepciones de enseñanza y aprendizaje, concepciones epistemológicas, concepciones y pensamiento docente, concepciones y teorías implícitas.

Este proceso se llevó a cabo en dos períodos: del 30 de agosto al 8 de noviembre de 2021 y del 11 de agosto al 30 de septiembre de 2024. Se seleccionaron 25 artículos, de los cuales dos son revisiones bibliográficas. Se incluyeron investigaciones, cuyos sujetos de estudio fueron docentes en educación superior y se excluyeron trabajos sobre docentes en formación, docentes-estudiantes, docentes-personal directivo y docentes-estudiantes-personal directivo. En la Tabla 1, se presenta el número de artículos seleccionados, por base de datos, de acuerdo con los descriptores usados.

Tabla 1. Número de artículos por descriptores y base de datos

| Descriptores | EBSCO | Dialnet |
|---|--------------|----------------|
| Concepciones de enseñanza y aprendizaje | 4 | 1 |
| Concepciones y práctica docente | 1 | 6 |
| Análisis de concepciones docentes | 1 | 0 |
| Concepciones epistemológicas | 0 | 8 |
| Concepciones y teorías implícitas | 1 | 2 |
| Concepciones y pensamiento docente | 1 | 0 |
| Total | 25 | |

En estos trabajos, se revisaron los siguientes elementos: objetivo general, conceptualización de las concepciones, enfoque metodológico, referentes teóricos, objetos de las concepciones, año de publicación, país y resultados.

Resultados

Los datos se agrupan en las siguientes categorías de análisis: características generales de la producción, aproximaciones teóricas a las concepciones docentes, referentes metodológicos, objetos de las concepciones docentes y áreas de conocimiento, hallazgos de las revisiones bibliográficas y conclusiones.

Características generales de la producción

En esta categoría, los artículos se organizaron por año y por el país de los sujetos de estudio. El N/A corresponde a artículos de revisión de literatura. El periodo con mayor número de publicaciones fue de 2021-2022, con un total de siete artículos. Los países con más estudios son Colombia (6) y Argentina (6), mientras que, en México, solo se encontró uno, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Características generales de la producción

| Período | País | Referencia |
|-----------|--|---|
| 2023 | Cuba (1) Colombia (1) | Pérez <i>et al.</i> (2023) Ricardo y Vieira (2023) |
| 2021-2022 | Argentina (3) Colombia (1) Chile (2) Ecuador (1) Argentina (1) | Curcio <i>et al.</i> (2022), Fascendini <i>et al.</i> (2021), Tagliaferro <i>et al.</i> (2021) García (2021) Espejo (2022), Palomera <i>et al.</i> (2021) Guerra <i>et al.</i> (2022) Buffa <i>et al.</i> (2019) |
| 2019-2020 | Bolivia (1) Colombia (1) Brasil (1) N/A (1) | Gamboa (2019) Navarro y Norman (2019) Pedreira y Pozo (2020) Vargas y Acuña (2020) |
| 2017-2018 | Argentina (1) Perú (1) España (1) Colombia (2) | García y Martín (2017) Ramos <i>et al.</i> (2018) Martínez Galaz y Medina (2017) Klimenko y Botero (2017), Castellanos (2018) |
| 2016-2014 | N/A (1) Perú (1) Chile (1) México (1) | Barrón (2015) Suárez (2016) Martínez Galaz y González (2014) Martínez Licon <i>et al.</i> (2014) |
| 2013 | Argentina (1) Colombia (1) | García y Mateos (2013) Briceño <i>et al.</i> (2013) |

Se aclara que estos resultados no implican que, en México, se estudien poco las concepciones o que, en otros países, no haya estudios al respecto. Simplemente, se describe el conjunto seleccionado con los descriptores de búsqueda en dos bases open access; no hay que olvidar el impacto que tienen las revistas con costo para autores y lectores.

Aproximaciones teóricas a las concepciones docentes

La construcción de los objetos de estudio y su interpretación se fundamenta en referentes teóricos por lo que guían el desarrollo y la conclusión de cualquier proyecto de investigación social (Torres y Jiménez, 2004).

De las 25 investigaciones analizadas, se observó que, en 16, se explicita la teoría que las orientó o la conceptualización de las concepciones, mientras que, en nueve, no se mencionó ninguno de estos aspectos.

Ahora bien, de las 16 investigaciones, en siete, se menciona la teoría que las orientó; en otras siete, solo se presenta la conceptualización y, en dos, se indica tanto la teoría como la conceptualización. Respecto de las investigaciones que solo mencionan la teoría, la mayoría, seis, hace referencia a las teorías implícitas: Briceño *et al.* (2013), Fascendini *et al.* (2021), García (2021), García y Martín (2017), Martínez Licona *et al.* (2014) y Pedreira y Pozo (2020). En cambio, en un estudio, el de Castellanos (2018), se alude al pensamiento de Dewey.

En relación con los siete estudios que solo señalan la conceptualización, se define a las concepciones como: representaciones mentales con cierto carácter implícito (Buffa *et al.*, 2019); representaciones que se rigen por supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales (Gamboa, 2019); imágenes mentales (Espejo, 2022); estructuras o posicionamientos mentales que organizan la práctica educativa (Suárez, 2016); visiones y teorías que las personas elaboran para comprender el mundo (Palomera *et al.*, 2021); conjunto de creencias que se van formando a lo largo de la vida (Pérez *et al.*, 2023); teorías implícitas que guían las acciones del docente en la enseñanza y el aprendizaje (Vargas y Acuña, 2020).

Las dos investigaciones que precisan tanto teoría como conceptualización (García y Mateos, 2013 y Ramos *et al.*, 2018) se posicionan en las teorías implícitas; los primeros definen las concepciones como paquetes estructurados idiosincráticos que orientan las representaciones mentales y los segundos, como construcciones mentales relacionadas con diversas experiencias.

Los trabajos que no explicitan una teoría ni conceptualización son los siguientes: Barrón (2015), Curcio *et al.* (2022), Guerra *et al.* (2022), Klimenko y Botero (2017) Martínez Galaz y González (2014) y Martínez Galaz y Medina (2017).

Sin embargo, de estos, algunos ofrecen pistas sobre cómo entenderlas. Por ejemplo, Ricardo y Vieira (2023) mencionan que las percepciones se relacionan con las concepciones, mientras que Klimenko y Botero (2017) afirman que se forman de manera inconsciente y casi imperceptible.

Puede notarse en este análisis que las teorías implícitas siguen vigentes en el estudio de las concepciones docentes y los investigadores de los trabajos seleccionados no aluden a teorías más recientes; esto es, siguen usando los autores clásicos.

Aun así, la manera de comprender las concepciones en dichas investigaciones es muy diversa, incluso cuando están sustentadas en la misma teoría, lo que genera confusión en su análisis y comprensión.

Referentes metodológicos de los estudios

Las investigaciones se organizaron según el enfoque metodológico: cuantitativo, cualitativo y mixto. Se identificaron las técnicas de recolección de datos, el diseño y los sujetos investigados.

El enfoque más utilizado para estudiar las concepciones fue el cualitativo, con 13 estudios, seguido del enfoque cuantitativo, con 6 estudios, el enfoque mixto, con 4 y dos no aplica. Esta tendencia en las investigaciones sugiere que las concepciones se estudian para comprender sus particularidades, sin la intención de generalizar. Según McMillan y Schumacher (2005), en las investigaciones cualitativas, se busca "entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes" (p. 461), se estudia la particularidad desde estrategias interactivas, generalmente, con diseños emergentes; por el contrario, en el enfoque cuantitativo, se busca la generalización de hallazgos, que controla la variabilidad a través de un diseño que permita alcanzar validez y confiabilidad.

Respecto a las técnicas de recolección de datos, la entrevista es la más utilizada, seguida del cuestionario y, finalmente, la observación. En algunas investigaciones, se emplearon otras fuentes de recolección de datos, como la revisión documental, guías de relatos y una matriz.

Se identificaron tres estudios en que no se precisan diseño ni método: Curcio *et al.* (2022), Martínez Galaz y González (2014) y Ricardo y Vieira (2023). Los estudios *ex post facto*, fenomenográficos, fenomenológicos, descriptivos y de caso fueron mencionados por varios autores. Guerra *et al.* (2022) reportaron el número más alto de participantes, donde trabajaron con 315 docentes.

A continuación, se presenta la información detallada, en las Tablas 3 y 4, según el enfoque de investigación.

Investigaciones con enfoque cualitativo

En estos estudios, se pueden observar distintos aspectos de diseño (Tabla 3). En algunos casos, se identificaron elementos que no corresponden a un acercamiento cualitativo, como el diseño operacional de escala (Castellanos, 2018), el *ex post facto* (García y Martín, 2017) y diseño transversal (Suárez, 2016).

En la mayoría de los estudios cualitativos (8 de 13), participaron de 5 a 30 sujetos de investigación. Espejo (2022) tuvo el mayor número de sujetos, con un

total de 30. En todas las investigaciones, se utilizó la entrevista. Sin embargo, en la investigación de Navarro y Norman (2019), se utiliza como instrumento una revisión documental, aunque la describen como un proceso de análisis de documentos. Mismo caso, en la investigación de Suárez (2016), se emplea una matriz como instrumento de recolección de datos, que se utilizó para analizar promedios. Así, en estas investigaciones, se declaran instrumentos de recolección de información, pero se refieren más a técnicas o procedimientos de análisis.

Investigaciones con enfoques cuantitativo y mixto

Las investigaciones cuantitativas fueron seis y cuatro mixtas. En el primer caso, se utilizó el cuestionario, mientras que la entrevista solo se empleó una vez, en conjunto con el cuestionario. En tres de estas, se declaró un alcance descriptivo-

Tabla 3. Descripción metodológica de las investigaciones cualitativas

| Diseño y método | N.º de docentes | Técnicas de recolección y fuentes de datos | | | | Referencias |
|--|-----------------|--|---|---|---------------------|----------------------------------|
| | | C | E | O | Otros | |
| No declarado | 4 | | x | | | Curcio <i>et al.</i> (2022) |
| Fenomenológico y descriptivo | 30 | | x | | | Espejo (2022) |
| Interpretativo y narrativo | 15 | | x | | | García (2021) |
| Estudio de caso | 3 | | x | x | | Palomera <i>et al.</i> (2021) |
| Estudio de caso | 1 | | x | | | Tagliaferro <i>et al.</i> (2021) |
| Fenomenográfico | 18 | | x | | | Buffa <i>et al.</i> (2019) |
| Estudio de casos múltiples | 1 | | x | x | | Gamboa (2019) |
| Etnográfico | 5 | | x | x | Revisión documental | Navarro y Norman (2019) |
| Etnográfico y Diseño operacional de escala | 8 | x | x | | Guías de relatos | Castellanos (2018) |
| Descriptivo transversal y estudio de caso | 10 | | x | | Matriz | Suárez (2016) |
| Ex post facto y descriptivo | 15 | | x | | | García y Martín (2017) |
| Descriptivo | 10 | | x | | | Klimenko y Botero (2017) |
| Fenomenológico y estudio de caso | 3 | | x | x | | Martínez Galaz y Medina (2017) |

Nota: E: entrevista, C: cuestionario y O: observación.

vo. García y Mateos (2013) reportaron el mayor número de docentes, con un total de 100. Fascendini *et al.* (2021) y Ramos *et al.* (2018) aplicaron cuestionarios diseñados por otros investigadores. Los primeros utilizaron un cuestionario sobre dilemas, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y, los segundos, sobre concepciones del aprendizaje.

En el caso de las investigaciones mixtas, la mayoría también utilizó el cuestionario. En la de Guerra *et al.* (2022), se empleó, además, una revisión documental; sin embargo, se declaran técnicas cuantitativas de análisis de datos, pero no se explicita el análisis cualitativo. Por otro lado, tanto Martínez Licona *et al.* (2014) como Martínez Galaz y González (2014) aplicaron un cuestionario diseñado por otros investigadores, el primero para identificar concepciones a partir teorías implícitas y el segundo para identificar directamente concepciones docentes. Guerra *et al.* (2022) reportaron el mayor número de docentes, con un total de 315. Ver en la Tabla 4.

Conviene enfatizar que, únicamente en cuatro estudios de corte cualitativo, se combinan observación con entrevista o cuestionario; en los otros 19, se sigue indagando en lo que el profesor dice que hace y no en lo que hace.

Tabla 4. Descripción metodológica de las investigaciones cuantitativas y mixtas

| Diseño y método | | N.º de docentes | Técnicas de recolección y fuentes de datos | | | | Referencias |
|-----------------|--|-----------------|--|---|---|---------------------|--------------------------------------|
| | | | C | E | O | Otros | |
| Cuantitativos | No experimental, descriptivo, transversal | 8 | x | | | | Pérez <i>et al.</i> (2023) |
| | No declarado | 88 | x | | | | Ricardo y Vieira (2023) |
| | Fenomenográfico, descriptivo, explicativo y <i>ex post facto</i> | 18 | x | | | | Fascendini <i>et al.</i> (2021) |
| | Descriptivo | 15 | x | x | | | Ramos <i>et al.</i> (2018) |
| | No declarado | 20 | x | | | | Briceño <i>et al.</i> (2013) |
| | <i>Ex post facto</i> , prospectivo simple | 100 | x | | | | García y Mateos (2013) |
| Mixtos | Estudio de caso | 315 | x | | | Revisión documental | Guerra <i>et al.</i> (2022) |
| | Descriptivo | 32 | | x | | | Pedreira y Pozo (2020) |
| | Descriptivo, diseño de estudios paralelos | 172 | x | | | | Martínez Licona <i>et al.</i> (2014) |
| | No declarado | 13 | x | x | | | Martínez Galaz y González (2014) |

Nota: E: entrevista, C: cuestionario y O: observación.

Objetos de las concepciones docentes

En las investigaciones analizadas, se identificaron varios objetos de las concepciones, como la enseñanza, el aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje y el conocimiento epistemológico y pedagógico. Cabe mencionar que, en algunos estudios, se especifica el área de conocimiento de los docentes, mientras que en otros, no. Ahora bien, de los que sí lo mencionan, la mayoría se ubica en el área de Ciencias Naturales y Exactas, de acuerdo con la clasificación de las áreas del conocimiento en educación superior en México, realizada por Larios *et al.* (1994).

- Enseñanza

En las concepciones sobre la enseñanza, se incluyen estudios que abordan el conocimiento pedagógico, la enseñanza presencial y a distancia, la coenseñanza y la evaluación de la enseñanza. Se identificaron 15 estudios.

1. Ricardo y Vieira (2023), en su estudio *Creencias y concepciones de la enseñanza remota en el contexto de COVID-19*, identificaron un aumento en la autoeficacia tecnológica-pedagógica y una disminución en la percepción del apoyo institucional. También, detectaron que las concepciones docentes sobre la evaluación facilitada por TIC cambian según las vivencias durante la educación a distancia.
2. Curcio *et al.* (2022), en *Concepciones docentes de la argumentación en estudiantes*, con docentes de Psicología, reportaron que prevalece la concepción enfocada en la defensa de una tesis, con prioridad en su aspecto conceptual, mientras que el aspecto dialéctico o social recibió menos atención. Los docentes tienen una comprensión limitada para integrar las diversas facetas de la argumentación. Su trabajo se centra en la elaboración de ideas y en la defensa de posturas, donde notan la argumentación como un esfuerzo individual de persuasión. Además, los docentes evitan métodos autoritarios en la enseñanza y consideran que hay un bajo nivel en la competencia argumental de los estudiantes.
3. Espejo (2022), en *Construcciones sociales y concepciones de los docentes acerca de las carreras online*, indica que los docentes admiten ventajas en la educación en línea, como la adaptabilidad y accesibilidad, ya que permite gestionar el tiempo y conectarse desde cualquier lugar. Sin embargo, también muestra su preocupación por la calidad y la falta de interacción y destaca que las concepciones docentes están condicionadas por las construcciones sociales generadas por su experiencia de aprendizaje.
4. García Mora (2021), en *Concepciones y prácticas de enseñanza en un grupo de docentes de educación superior: complejidades didácticas en la apropiación del modelo pedagógico institucional*, con docentes de Arquitectura, Derecho, Ingeniería Civil y Ambiental, encontró que las representaciones y concepciones docentes se desarrollan cuando se comienza el acercamiento, la explicación y la orientación sobre el modelo pedagógico. Los docentes generan la concepción pedagógica institucional, considerada por el investigador como mesosistema, lo que les permite familiarizarse y alcanzar diferentes niveles de entendimiento y aplicación, los cuales denominan microsistema. Los docentes expresan que el modelo

- busca potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, así como la integridad y una mayor conciencia humana.
5. Guerra *et al.* (2022), en *Modelos didácticos en educación superior: desde concepciones de los profesores a las ecologías didácticas*, afirman que las concepciones didácticas están esencialmente relacionadas con el modelo constructivista, aunque los docentes expresan menor afinidad hacia los enfoques personal y social. Cabe mencionar que dichos enfoques no se definen teóricamente. Finalmente, los aspectos como el género, la generación, la etnia, el nivel académico, la formación docente y la unidad académica a la que pertenecen los docentes no inciden en sus concepciones didácticas.
 6. Palomera *et al.* (2021), en *Concepciones y prácticas en la enseñanza*, realizado con docentes de Física, aseguran que estas concepciones forman parte de una dimensión personal y afectiva, relacionada con el contexto de los docentes. Estas concepciones están orientadas a la construcción de significados junto con los estudiantes.
 7. Tagliaferro *et al.* (2021), en *Concepciones sobre el sexo biológico y la intersexualidad transmitidas en la enseñanza*, desarrollado con docentes de Biología, señalan que la determinación del sexo continúa siendo una concepción principalmente binaria, que clasifica a las personas como hombres o mujeres, según sus características genéticas y anatómicas. Además, afirman que los planes de estudios universitarios no han sido actualizados para incorporar los avances recientes en Biología y Ciencias Sociales que abordan la intersexualidad y la diversidad de género, lo que contribuye a una enseñanza desactualizada.
 8. Buffa *et al.* (2019), en *Concepciones de docentes de ingeniería acerca de la enseñanza*, con docentes de Física, Matemáticas, Química e Ingeniería, establecieron dos dimensiones de análisis: para qué se enseña y qué se enseña. Los investigadores hallaron que las concepciones están centradas en los docentes, con prioridad en los contenidos. Estas concepciones no son estables, son susceptibles al cambio y se ubican en posiciones tradicionales que conciben al estudiante como ausente en la consideración del docente.
 9. Gamboa (2019), en *Concepciones docentes de las TIC y su integración en la práctica pedagógica: Estudio de caso en la enseñanza de Derecho*, realizada con una docente de Derecho, menciona que existe una discrepancia entre lo que la docente dice y lo que hace, ya que su concepción sobre las TIC no se corresponde al cómo las usa. En su práctica, no hay coherencia entre lo que plantea y su actuar, ya que mantiene una visión tecnocéntrica; es decir, que usar una sola herramienta tecnológica de manera general ayuda a fortalecer la comprensión de los estudiantes.
 10. Navarro y Norman (2019), en *Concepciones de prácticas evaluativas*, con docentes de Matemáticas, afirman que las concepciones docentes muestran que el éxito o fracaso de los estudiantes depende de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Los docentes, también, reconocen su compromiso en el proceso educativo y admiten las críticas vinculadas con la evaluación. Las prácticas evaluativas están permeadas por muchos ámbitos "político, econó-

mico, social, personal, profesional, ético, moral e institucional" (p. 11). Se evidencia la falta de trabajo colaborativo en el área de Matemáticas, así como la falta de claridad conceptual en las concepciones teóricas, lo que impacta, de forma negativa, en el desarrollo de sus prácticas.

11. García y Martín (2017), en *Identificación de concepciones de profesores universitarios sobre la enseñanza y la evaluación*, con docentes de Física, Matemáticas y Biología, estudiaron dos dimensiones: qué se enseña y cómo se enseña. Respecto a la dimensión qué se enseña, hallaron concepciones que van desde la idea de que deben enseñarse exclusivamente contenidos conceptuales, hasta posturas que fomentan la enseñanza de competencias orientadas al cambio conceptual. En cuanto a la dimensión cómo se enseña, las concepciones oscilan desde una visión centrada en la transmisión clara y precisa de información, hasta enfoques que colocan al estudiante en el centro del proceso, con un papel activo en su aprendizaje. En los docentes entrevistados, destacan las concepciones centradas en el docente y orientadas hacia los contenidos. Sin embargo, en sus resultados, no comunican las concepciones sobre la evaluación.
12. Klimenko y Botero (2017), en *Concepciones de algunos docentes universitarios respecto a la articulación de la creatividad en sus prácticas de enseñanza*, con docentes de Psicología, Administración de Empresas e Ingeniería, reportaron que tienen escasa responsabilidad en el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza y asignan dicha responsabilidad a los estudiantes y al sistema educativo. Según sus concepciones, un docente creativo emplea diversas metodologías en su proceso de enseñanza.
13. Martínez Galaz y Medina (2017), en *Concepciones y prácticas docentes: un estudio de caso de la enseñanza*, con docentes de Biología, afirman que los docentes modifican los contenidos para apoyar a la comprensión de los alumnos y favorecer su aprendizaje. Vinculan su labor investigativa con la docencia y sus posturas epistemológicas se alinean con perspectivas constructivistas. Las concepciones de los docentes sobre la ciencia y sus áreas de conocimiento se relacionan de manera holística.
14. Suárez (2016), en *Co-enseñanza: concepciones y prácticas*, resaltan que las concepciones y prácticas de los docentes de una facultad de Educación coinciden con una perspectiva de trabajo en equipo. Sin embargo, al ser la coenseñanza una decisión impuesta por las autoridades institucionales, su implementación no voluntaria dificulta la coordinación entre docentes, la reflexión conjunta sobre problemas comunes y los acuerdos necesarios.
15. Martínez Licon et al. (2014), en *Concepciones en torno a la enseñanza docente*, mencionan que los docentes se alinean a elementos de la enseñanza vinculados a las teorías implícitas, expresivas e interpretativas (citando a Marrero, 1988), referidas a una concepción práctica del conocimiento, al aprendizaje por descubrimiento y a la búsqueda de significados.

En la mayoría de estos estudios, se confirma que las concepciones de enseñanza son cambiantes y que se ven influenciadas por el contexto, ya que el pen-

samiento del docente es dinámico y flexible. Sin embargo, también se identificó un estudio que afirma que las concepciones no se ven afectadas por el contexto, lo cual ameritaría un abordaje distinto, esto es, desde el enfoque cognitivo planteado por Pérez y Gimeno (1988)

Por otra parte, hay evidencias que muestran que los docentes universitarios tratan de evitar el uso de métodos autoritarios y buscan emplear técnicas para que los estudiantes comprendan mejor los contenidos; esto es, se aproximan a planteamientos del enfoque constructivista. No obstante, también existen estudios que evidencian lo contrario, al señalar que las concepciones están enfocadas en el docente y centradas en los contenidos. Por lo que parece que los docentes no entienden el modelo que dicen seguir; aunque los docentes se inclinen hacia metodologías de enseñanza flexibles, aún persisten aquellas prácticas centradas en la transmisión de información.

- Enseñanza y aprendizaje

Se identificaron cinco estudios: tres sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje y dos, de aprendizaje.

1. Pérez *et al.* (2023), en *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Estadística: Concepciones y creencias*, con docentes de Estadística, sostiene que las concepciones sobre el proceso educativo no han avanzado al mismo tiempo que los avances en la ciencia estadística ni la tecnología. A pesar de que cuentan con una amplia experiencia profesional, los docentes no aplican completamente sus conocimientos y habilidades en su práctica, debido a limitaciones en el acceso y uso de recursos tecnológicos, lo que dificulta sus esfuerzos por ofrecer enseñanza de calidad. Además, afirman que persisten concepciones tradicionales respecto a los métodos, recursos, formas de organización y estrategias de evaluación.
2. Castellanos (2018), en *Los pensamientos de los profesores universitarios de ciencias de la salud. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje*, con docentes de una facultad de Salud, afirma que existen distintos tipos de docentes. El primer tipo corresponde a los que se orientan a partir del conocimiento pedagógico; ellos tienen ideas claras sobre la pedagogía en general y el proyecto educativo institucional. El segundo, a partir de su conocimiento práctico, se basa en su interpretación de una realidad educativa específica; tiende a mencionar "como aprendí, enseñé". Los del último tipo reflexionan sobre los métodos pedagógicos y los contextos, exponen sus propias conclusiones y enseñan en función de estas. También, señalan que la manera en que los docentes tratan a los alumnos es un elemento determinante en el comportamiento de estos.
3. Fascendini *et al.* (2021), en *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje*, con docentes de Medicina Veterinaria, indican que se ubican, primordialmente, en la postura constructivista, la cual señala que "el objeto de aprendizaje es transformado al ser aprendido por el estudiante" (p. 256). En segundo lugar, también se identifica la postura interpretativa que postula que "la función del docente no es sólo transmitir el saber, sino también favorecer las actividades cognitivas de los estudiantes" (p. 256).

4. Pedreira y Pozo (2020), en *Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender*, realizado en el área de Educación, establecieron que las concepciones de los docentes se ubican en la teoría interpretativa, es decir, "asumen que el aprendizaje es algo que consume tiempo y demanda esfuerzo deliberado" (p. 257). Además, los docentes se inclinan a hacer responsables a los estudiantes por su motivación y opinan que el contexto de aprendizaje incide en esta.
5. Ramos et al. (2018), en *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los docentes universitarios*, establecen que los docentes pueden considerarse constructivistas, aunque, en su práctica, no necesariamente lo muestran. Los autores sostienen que no es posible acceder al conocimiento implícito sino a su reinterpretación.

A partir del análisis de estas investigaciones, se pueden identificar resultados muy diversos, que van desde que los docentes tienen amplia experiencia profesional, pero que no aplican completamente sus conocimientos, porque las concepciones del proceso educativo no han avanzado al mismo ritmo de la ciencia. También, se identifican varios tipos de docentes que orientan su práctica desde el conocimiento pedagógico, el conocimiento práctico y la reflexión.

Ahora bien, en tres estudios realizados con el enfoque de teorías implícitas de Pozo et al. (2006), los docentes se ubicaron en una teoría constructivista; es decir, que transforman los contenidos para que el estudiante pueda comprenderlos. También, en la teoría interpretativa, que hace referencia a pensar que el aprendizaje requiere esfuerzo y consume tiempo.

- Conocimiento pedagógico y epistemológico

Se encontraron tres estudios sobre estas concepciones.

1. Martínez Galaz y González (2014), en *Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje*, con docentes de Pedagogía en Biología, muestran que hay una relación favorable entre una visión empírica de la ciencia y el proceso de aprendizaje, así como entre una mirada constructivista del aprendizaje y el desarrollo de competencias.
2. García y Mateos (2013), en *Las cuestiones de dominio intersujeto e intrasujeto en el contenido de las concepciones epistemológicas*, con docentes de Matemáticas, Química y Biología, hallaron que las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje no están plenamente relacionadas. Las concepciones epistemológicas implícitas varían según el contexto de indagación. Los autores afirman que "la disciplina de formación de los docentes se relaciona tanto con el contenido de las concepciones sobre el conocimiento científico como con el contenido de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje" (p. 608).
3. Briceño et al. (2013), en *Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza*, señalan que las concepciones y creencias de los docentes sobre la naturaleza de la ciencia están más avanzadas que las del aprendizaje y la enseñanza y que estas últimas presentan mayor coherencia epistemológica entre sí con respecto a las de la naturaleza de la ciencia, por lo que las concepciones y creencias del aprendizaje y enseñanza están mejor relacionadas que las otras.

Estos estudios sugieren que las concepciones sobre la ciencia se relacionan mucho con la formación disciplinar de los docentes e, incluso, se afirma que están más avanzadas que las de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, estas últimas se relacionan mejor entre sí. Aunque, en uno de los estudios, se menciona que existe una relación favorable entre la visión empírica de la ciencia y el proceso de aprendizaje.

Un vacío importante es que únicamente en tres estudios se indagó sobre las concepciones docentes relacionadas con educación a distancia (una de ellas se realizó en el contexto de la pandemia). En el primer caso, se reconoce poca vinculación entre lo que piensa el profesor con lo que hace en el ámbito de las TIC; en el segundo caso, se admiten ventajas en la educación a distancia, pero se señala una preocupación por la calidad y la falta de interacción. El tercero puede explicarse por los años de búsqueda de esta revisión, en el que aún no había tantos reportes de investigación educativa en la pandemia.

Conclusiones

A partir del análisis de los 23 estudios empíricos y dos revisiones bibliográficas, se puede afirmar que el estudio de las concepciones docentes en la educación superior cuenta con más estudios en Argentina y Colombia durante los últimos diez años. En México, en cambio, solo se encontró un reporte de investigación. Se nota también la ausencia de estudios que indaguen sobre concepciones docentes en educación superior con el uso de TIC y en contexto de pandemia. Habrá que ampliar el rango de la búsqueda con repositorios, que implican costo para autores y lectores.

Respecto de la comprensión del concepto de concepciones docentes, es posible señalar que se trata de un término complejo y hasta confuso, por las diversas interpretaciones encontradas en los estudios revisados. Cada investigador parece comprenderlo de manera particular, incluso cuando se enmarca en una misma teoría. Sin embargo, predominan, por un lado, las teorías implícitas como referente teórico clásico sobre aproximaciones más recientes y, por otro, la ausencia de un aparato teórico claro en muchos de los estudios revisados.

Se hizo evidente, además, que el acercamiento a las concepciones docentes, las cuales orientan la práctica, se hace desde distintos objetos como: la enseñanza, la enseñanza y el aprendizaje y el conocimiento pedagógico y epistemológico. Sin embargo, se sigue priorizando la enseñanza, pues fue el objeto de las concepciones más abordado. En cuanto a las áreas del conocimiento, en Ciencias Naturales y Exactas, se concentra la mayor cantidad de investigaciones.

En general, se puede afirmar que el estudio de las concepciones docentes tiene diversas interpretaciones teóricas, donde predominan las teorías implícitas, que por ellas mismas conforman un subcampo en el pensamiento del profesor. Ello significa que no hay un cuerpo teórico consolidado propio, lo cual dificulta, muchas veces, alcanzar la consistencia metodológica.

Por otro lado, a pesar de las diferencias teóricas, se puede notar una marcada diferencia entre lo que el docente "dice que piensa" y "lo que dice que hace", se piensan constructivistas, pero sus explicaciones no cambian. De ahí que conviene abordar las concepciones incluyendo la observación en el aula también, de tal manera que se indague, posteriormente, en las razones por las cuales el profesor "hace". Finalmente, se pudo constatar también que predomina la formación disciplinar sobre la pedagógica o didáctica. La indagación de estos aspectos puede impactar en la reformulación de programas de formación docente que vinculen teoría y práctica.

Referencias bibliográficas

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU*, 13(1), 35-56. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436/6501>

Briceño, J., Marín, N. y Benarroch, A. (2013). Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos. Comparación de resultados con profesores chilenos y españoles. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(2), 55-74. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v31-n2-briceno-benarroch/741-pdf-es>

Buffa, F., Massa, P., Moro, L. y García, M. (2019). Concepciones de docentes de ingeniería acerca de la enseñanza: Análisis de la consistencia. *Educación en Ingeniería*, 14(27), 89-96. <https://educacioneningeneria.org/index.php/edi/article/view/948/382>

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU*, 13(1), 57-77. <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/14f9d03c-5449-4e12-8f46-03b6a8559546/content>

Castellanos, C. (2018). Los pensamientos de los profesores universitarios de ciencias de la salud: Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. *Palabra*, (18), 116-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6849768>

Curcio, J. M., Avalo-Obregón, C., Morea, P., Peralta, N. y Castellano, M. (2022). Concepciones docentes de la argumentación en estudiantes universitarios ingresantes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 19(2), 21-40. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/214105/CONICET_Digital_Nro.e8094470-d9f8-4432-a427-66658e270a45_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Espejo, P. (2022). Construcciones sociales y concepciones de los docentes chilenos acerca de las carreras online. *Revista Internacional de Humanidades*, 15(3). <https://journals.eaapublishing.org/journal/humanrev/article/1354>

Fascendini, P., Galván, S. M. y Felipe, A. E. (2021). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes del ciclo básico de la carrera de medicina

veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Litoral. *RAES*, 13(23), 254-271. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247055>

Gamboa, S. (2019). Concepciones docentes de las TIC y su integración en la práctica pedagógica: Estudio de caso en la enseñanza de Derecho. *Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (24), 56-66. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1107/981>

García, L. H. (2021). Concepciones y prácticas de enseñanza en un grupo de docentes de Educación Superior: Complejidades didácticas en la apropiación del Modelo Pedagógico Institucional. *Investigación & Desarrollo*, 29(2), 143-168. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/13663/214421445490>

García, M. y de Rojas, N. R. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEI acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003

García, M. B. y Mateos, M. (2013). Las cuestiones de dominio intersujeto e intrasujeto en el contenido de las concepciones epistemológicas en docentes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3). <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1578>

García, M. B. y Martín, S. S. (2017). Identificación de concepciones de profesores universitarios sobre la enseñanza y la evaluación. *Docencia Universitaria*, 18(1), 81-103. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/7316/8905>

Guerra, F., Basantes, A., Naranjo, M. y Guerra, E. (2022). Modelos didácticos en la educación superior: Desde concepciones de los profesores hacia ecologías didácticas. *Formación Universitaria*, 15(6), 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600011>

Klimenko, O. y Botero, A. M. (2017). Concepciones de algunos docentes universitarios al respecto de la articulación de la creatividad en sus prácticas de enseñanza. *Psicoespacios*, 11(18), 74-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922282>

Larios, C., López, R., Mejía, J. y Mungaray, A. (1994). Estudio comparativo entre las áreas del conocimiento de la educación superior en América Latina y la International Standard Classification of Education (ISCED). *Revista de la Educación Superior*, 23(4), 141-156. http://publicaciones.anuias.mx/pdfs/revista/Revista92_S3A2ES.pdf

López, J., Merlo, L., Fuentes, A., Piccioni, F. y López-Vernengo, A. B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 183-190. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000400005

Marrero, J., Rodrigo, M. y Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.

Martínez Galaz, C. y González, C. (2014). Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje y cómo abordan la promoción de competencias científicas en la formación de futuros profesores de Biología. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 51-81. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v32-n1-martinez-gonzalez/375661>

Martínez Galaz, C. y Medina, J. L. (2017). Concepciones y prácticas del profesorado universitario de ciencias: un estudio de casos en la enseñanza de la biología. *Enseñanza de las Ciencias* (extraordinario), 2763-2767. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/199_-_CONCEPCIONES_Y_PRACTICAS_DEL_PROFESORADO_UNIVERSITARIO_DE_CIENCIAS.pdf

Martínez Licona, J. F., Zarate, A., Salazar, B. P. y Palacios, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza docente: El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 153-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009>

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson.

Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/22021/21415>

Navarro, A. A. y Norman, R. (2019). Concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la institución educativa escuela normal superior de Montería. *Panorama*, 13(24), 8-18. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343960948002/html/>

Palomera, P., Martínez, C. y Carvajal, J. L. (2021). Concepciones y prácticas en la enseñanza universitaria de la física: un estudio de casos en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 47-69. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-47.pdf>

Pedreira, I. y Pozo, J. I. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la Educación*, (53), 252-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8291249>

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, (42), 37-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>

Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y alumnos* (pp. 26-48). Graó.

Ramos, F., Arévalo, J. C., Natividad, J. A. y Espinoza, E. E. (2018). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los docentes universitarios. *Paradigma*, XXXIX(2), 301-315. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/paradigma/article/view/7386/4200>

Ricardo, C. y Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el contexto de COVID-19. *RIED. Revista Ibero-*

americana de Educación a Distancia, 26(1), 17-37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>

Suárez, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *REDIE*, 18(1), 166-182. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100012

Tagliaferro, L., Kafer, D., Calero, M. y Plaza, M. V. (2021). Concepciones sobre el sexo biológico y la intersexualidad transmitidas en la enseñanza universitaria de la determinación del sexo. *Revista de Educación en Biología*, 24(2), 9-21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/30227/35083>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. En A. Torres y A. Jiménez (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 14-26). UPN, Universidad Pedagógica Nacional. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4471/1/construccion.pdf>

Vargas, K. y Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Innova Educación*, 2(4), 555-575. <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/119/184>

Más allá de las etiquetas

La percepción docente sobre discapacidad e inclusión educativa en la escuela primaria

Beyond Labels

Teachers' Perceptions on Disability and Educational Inclusion in Primary Schools

Yonatan Díaz Santa María ¹

Jesús Molina Saorín ²

María Pérez González ³

Resumen: Este estudio contribuye, a través de una metodología de carácter cualitativo, al conocimiento y entendimiento de la percepción de los maestros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia (España) sobre el uso que hacen de la semántica empleada al respecto de esos neologismos históricamente conocidos para referirse a las personas con bajo desempeño funcional. Se han analizado las variables de corte cualitativo recogidas en la escala -ya validada- EPREPADI-1 (Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria e Infantil sobre su Formación y Práctica Profesional en relación con el Alumnado con Discapacidad -Díaz y Molina, 2021-). Como resultado, se exponen los datos obtenidos del análisis y la codificación realizada a través del software ATLAS.ti. Seguidamente, se presenta la información extraída a través de la valoración de las redes conceptuales, que muestra que el uso del lenguaje puede influir en la creación de situaciones de discriminación.

Palabras clave: integración, percepción, educación especial, dificultad en el aprendizaje

¹ Doctor Internacional en Educación. Profesor y secretario adjunto de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Cartagena, España. Correo electrónico: yonatan.diaz@um.es / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1073-6711>

² Doctor Europeo en Educación. Catedrático en la Universidad de Murcia. Murcia, España. Correo electrónico: jesusmol@um.es / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9919-0910>

³ Graduada en Educación Infantil. Colaboradora del Equipo de Investigación sobre Derechos Humanos y Diversidad Funcional de la Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: maria.perezg1@um.es ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8167-0052>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 28-52.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)03) / Recibido: 15-10-2025 / Aprobado: 20-04-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *This study contributes, through a qualitative methodology, to the knowledge and understanding of the perceptions of Early Childhood and Primary Education Teachers in the Region of Murcia (Spain) regarding their use of the semantics employed in relation to historically established neologisms used to refer to people with low functional performance. Specifically, the qualitative variables collected in the validated EPREPADI-1 scale (Primary and Early Childhood Education Teachers' Perception Scale on their Training and Professional Practice in relation to Students with Disabilities - Díaz & Molina, 2021b) were analyzed. The results obtained from the analysis and coding performed using ATLAS.ti software are presented. Subsequently, the information extracted through the evaluation of conceptual networks is presented, revealing that the use of language can influence the creation of discriminatory situations.*

Keywords: *integration, perception, special education, learning difficulties*

1. Introducción

A lo largo de la historia, el término discapacidad ha evolucionado a causa de diferentes construcciones socioculturales, dándose un desarrollo a nivel semántico, dado que dicho término se ha llegado a comprender como una cualidad que va arraigada a la persona. Pero, ¿cómo se ha visto afectada esa consideración desde la antigüedad hasta la actualidad? Echando la vista atrás, si se centra el interés en las épocas antiguas, destacaba el hecho de ser un enfoque *mágico o religioso*, siendo la discapacidad una causa proveniente de la intervención de fuerzas sobrehumanas o trascendentes a lo natural. En este sentido, la evolución del concepto de discapacidad ha sido ampliamente abordada desde diferentes modelos teóricos. Tradicionalmente, se distinguen tres grandes planteamientos: el modelo de prescindencia, que entendía la discapacidad desde una perspectiva moral o religiosa; el modelo médico-rehabilitador, centrado en las limitaciones individuales y en la necesidad de intervención clínica y el modelo social, que desplaza el foco hacia las barreras del entorno como principales generadoras de discapacidad (Echeita, 2017). Este último punto de vista ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, al situar la inclusión y la equidad como pilares fundamentales en el ámbito educativo. A esta aproximación, se suma el modelo de derechos humanos, que pone el énfasis en la dignidad, la igualdad y la no discriminación y reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de pleno derecho. Este modelo, impulsado especialmente a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), refuerza la necesidad de transformar los sistemas educativos para garantizar una participación real y efectiva en igualdad de condiciones.

Durante el siglo XV, predominó un enfoque técnico, en el que la discapacidad era entendida como una dolencia o padecimiento de salud. Posteriormente, a finales del siglo XIX, se consolidó una perspectiva clínica, caracterizada por la creación de instituciones "especiales", destinadas a la atención de estas personas. No

obstante, tras un largo proceso de transformación social y reivindicación de derechos, en la segunda mitad del siglo XX, comienza a emerger una perspectiva centrada en la defensa de los derechos individuales y la promoción de la inclusión. Como consecuencia de esta evolución, en la actualidad, los planteamientos científicos se orientan hacia una comprensión más amplia y equitativa, donde se reconoce que las personas con discapacidad deben gozar de los mismos derechos que cualquier otra. En este sentido, se evidencia un cambio progresivo de paradigma, en el que se supera el uso de terminología inadecuada y se asume que todas las personas presentan diferentes capacidades y necesidades a lo largo de su vida, lo que requiere respuestas diversas para favorecer su plena participación en la sociedad. Este tránsito entre modelos no ha sido lineal, sino que ha implicado tensiones conceptuales y prácticas que, aún hoy, se reflejan en los discursos y las prácticas educativas. En muchos contextos, persisten visiones propias del modelo médico, lo que dificulta la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

Haciendo alusión a un punto de vista centrado en la evolución humana, cada persona presenta, más o menos, oportunidades para formar y construir su propia vida, dependiendo de que su contexto social le brinde o no las posibilidades para aumentar sus propias capacidades y, de esta manera, dar lugar a la toma de decisiones en el medio en el que se desenvuelva. Por ello, se debe tener en cuenta que es importante no carecer o prescindir de medios que fomenten el desarrollo humano desde la equidad para todos. En ello se encuentra una referencia inevitable a la educación, donde queda constatada la necesidad de concienciar al profesorado acerca de la realidad social y educativa en la que se encuentran los alumnos en situación de discriminación. En ese sentido, se comienza la línea perteneciente a la inclusión y equidad, por la que, actualmente, se sigue luchando para su alcance y se trabaja con el objetivo del desarrollo de una escuela para todos.

Entre los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030, establecidos en 2015 por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015), se resalta por su interés educativo el cuarto objetivo, el cual plantea la necesidad de dar acceso a una educación inclusiva. Esto lleva a querer mostrar la importancia de la necesidad de concienciación docente para contribuir positivamente a lidiar cualquier situación de diferencia o discriminación en el aula. Se destaca a los maestros como poseedores de una formación psicopedagógica para tener competencias que les permitan prestar atención, a la vez que realizar un constante seguimiento de sus alumnos, para conseguir así una beneficiosa adecuación de la enseñanza, donde se adaptan las situaciones y los ambientes a las características individuales de los niños. En este marco, la inclusión educativa se encuentra respaldada por referentes internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), así como por informes recientes que destacan la necesidad de garantizar sistemas educativos equitativos e inclusivos (UNESCO, 2020).

Sobre la base de estas consideraciones, desde este estudio, se pretende ofrecer la posibilidad de mostrar la realidad educativa actual, desarrollada en los centros escolares (tanto de escolaridad pública, como privada o concertada), en referencia a la materia de una educación inclusiva -y, por ende, de calidad-, a

través de su análisis reflexivo, mediante la lectura y recopilación de datos, a partir de una literatura especializada.

Asimismo, se lleva a cabo la recogida e interpretación de datos cualitativos de la encuesta EPREPADI-1 (Díaz y Molina, 2021), los cuales han permitido averiguar y conocer el grado de conocimiento y habilidades útiles para actuar en las aulas desde la profesionalidad y una mirada centrada en una escuela para todos.

2. Método

El proceso seguido por esta investigación ha sido enfocado desde un análisis descriptivo, el cual parte del conocimiento extraído de las variables sociodemográficas, pertenecientes al cuestionario conocido como EPREPADI-1 (*Escala de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre su Formación y Ejercicio Profesional en relación con los Alumnos con Discapacidad*), las cuales ya han sido analizadas en estudios previos (Díaz y Molina, 2021 y 2022). Concretamente, este trabajo es el resultado del análisis de la parte cualitativa recogida en la escala EPREPADI-1. En ese sentido, se pretende observar la relación entre el uso del lenguaje por parte de los maestros y la creación de situaciones de discriminación en las aulas para aquellos niños que tienen un bajo desempeño funcional. Partiendo del propósito de poder dar respuesta a este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- OE1: observar la percepción que los maestros de educación infantil y primaria mantienen sobre las personas con bajo desempeño funcional al respecto de su entendimiento sobre dichas personas.
- OE2: analizar cuál es la semántica que los docentes emplean para referirse al constructo discapacidad, a tenor de lo establecido en el art. 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD).
- OE3: definir cómo influye la percepción que los docentes mantienen sobre la discapacidad e inclusión educativa en el desempeño de su labor profesional.

2.1. Participantes

La muestra de participantes para este estudio está conformada por un total de 410 docentes. Además, en cuanto a la titularidad que presentan los centros escolares participantes, predominan mayormente los públicos (343 docentes), frente a los privados (con un docente) y, finalmente, los concertados (en los cuales se ha trabajado con un total de 66 participantes). Teniendo en cuenta la totalidad muestral, cabría mencionar que destaca una presencia mayor de mujeres (representatividad del 74,6 %), ante la presencia de hombres (con un 23,9 %). Haciendo también alusión a la edad, se ha podido determinar que el número es más representativo entre los maestros con edades que comprenden de los 27 a los 32 años (22,4 %), en comparación con la gran mayoría que son partícipes con edad de 27 a 43 años (59,2 %).

2.2. Instrumento de recogida de datos

Este instrumento está estructurado en cuatro bloques temáticos (1. *opinión sobre la discapacidad*, 2. *conocimiento sobre los derechos reconocidos al respecto de las personas con discapacidad*, 3. *opinión sobre cómo ejercen los maestros su labor docente* y 4. *opinión sobre el uso de los constructos de carácter inclusivo*), que, acompañando a las variables de carácter sociodemográfico, dieron forma a la totalidad de la escala. Este estudio se ha centrado en el análisis de las variables recogidas en el primer bloque (*opinión sobre la discapacidad*), significativas por su carácter abierto para obtener una respuesta por parte de los maestros (*defina lo que -para usted- es una persona con discapacidad, defina lo que -para usted- es la inclusión educativa*). De esta forma, se obtiene una recogida de información más personal y pormenorizada de las respuestas y opiniones de los maestros, para tratar de comprender y definir su parecer sobre la temática abordada. La escala EPREPADI-1 fue diseñada y validada previamente en estudios anteriores, en los que se obtuvieron adecuados índices de fiabilidad y validez, lo que respalda su uso en investigaciones de carácter educativo, centradas en la percepción docente (Díaz y Molina, 2021).

2.3. Procedimiento

Se ha hecho uso del programa *ATLAS.ti* (software de análisis de datos cualitativos, versión 8.4), para poder analizar e interpretar los resultados obtenidos de esta investigación y de toda la información contenida en las respuestas derivadas de las cuestiones de desarrollo, incluidas en la Tabla 1.

Se ha realizado un proceso de categorización, donde se desarrolló un modelo de matriz cualitativa para cada una de las preguntas, la cual ha sido dividida agrupando familias conceptuales (grupos), categorías, y subcategorías. Para poder validar este punto de partida, se ha efectuado el mencionado análisis de índole cualitativo de las respuestas recogidas en el documento pertinente. Para ello, se ha hecho uso del ya mencionado programa *ATLAS.ti* y se realizó un análisis en este software, mediante el cifrado de los datos recogidos en las correspondientes respuestas, lo que ha permitido obtener lo que se denomina "enraizamiento", entendido como la relación de cada sistema de signos con las citas que han sido sistematizadas en él.

Tabla 1. Preguntas de carácter abierto contempladas en el cuestionario

| Áreas de las cuestiones | Preguntas del cuestionario |
|---|--|
| <i>Entrevista maestros (pregunta 13)</i> Discapacidad | <i>Defina lo que, para usted, es una persona con discapacidad.</i> |
| <i>Entrevista maestros (pregunta 14)</i> Inclusión educativa | <i>Defina lo que, para usted, es la inclusión educativa.</i> |

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

El análisis de los datos cualitativos permitió organizar las respuestas del profesorado en diferentes familias, categorías y subcategorías, lo que facilitó la interpretación de las percepciones docentes sobre la discapacidad y la inclusión educativa.

En relación con los resultados obtenidos del análisis del cuestionario EPREPADI-1, concretamente, de las preguntas abiertas n.º 13 y n.º 14, cuyo objetivo es conocer la percepción del profesorado sobre la discapacidad y la inclusión educativa, se ha aplicado la técnica de análisis de contenido o el método fenomenológico. Además, se ha utilizado el software cualitativo mencionado anteriormente, ATLAS.ti (versión 8.4).

A partir de este procedimiento, se ha obtenido un conjunto de redes de códigos, entendidas como mapas conceptuales que agrupan familias, categorías y códigos, así como subcategorías o subcódigos. Estas redes permiten comprender e interpretar las respuestas recogidas en el cuestionario.

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos tras este análisis, se han establecido dos dimensiones. La primera dimensión hace referencia a los datos procedentes de la pregunta número 13 ("Defina lo que, para usted, es una persona con discapacidad"), mientras que la segunda se centra en la pregunta número 14 ("Defina lo que, para usted, es la inclusión educativa").

3.1. Dimensión 1. Visión discapacidad

Como resultado del análisis y la codificación de esta pregunta -que cuenta con un total de 410 respuestas, cada una codificada una única vez y asignada a un código específico-, se han identificado varias familias o grupos previamente mencionados. En total, se han establecido ocho: Semántica, Visión estereotipada, Peripécia, Nivel curricular, Exclusión, Enfermedad, Atención individualizada y Barreras socioeducativas.

De forma general, estas familias se han organizado en una red global o "red de redes". A su vez, cada familia constituye una red propia que, posteriormente, se desarrolla en categorías y subcategorías. Todo ello queda representado en la Figura 1.

Se ha creado la familia "Semántica", como motivo de que esta hace al referirse a una serie de términos concretos que usan los docentes para mencionar al constructo discapacidad. Dentro de esta, se observan tres categorías, diseñadas por hacer alusión a los diferentes modelos de la discapacidad, donde se presentan los siguientes modelos:

- Modelo de prescindencia. Dentro de esta categoría, se halla la subcategoría "Anormal", que presenta un enraizamiento ("E") de 3 (veces que se han codificado determinadas citas de respuestas, vinculadas a este término o código).
- Modelo médico-rehabilitador. Esta categoría agrupa diferentes términos utilizados por el profesorado que remiten a una concepción de la discapacidad centrada en las limitaciones individuales y en un enfoque de carácter clínico. Destacan

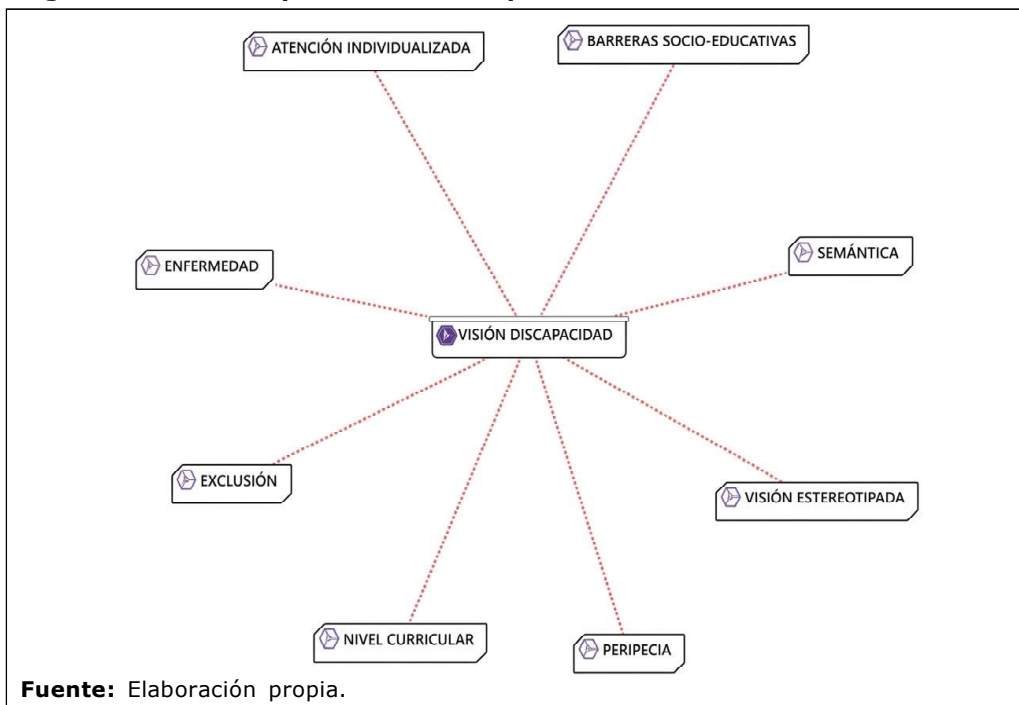
especialmente aquellas denominaciones que enfatizan el déficit o la dependencia, lo que evidencia la persistencia de este modelo en la percepción docente.

- Modelo social. Esta categoría tiene una densidad de 2, al encontrar vinculada a ella dos subcategorías: "Bajo rendimiento funcional" (E: 1), "Diversidad funcional" (E: 3), con un enraizamiento total de 4 en esta categoría. Esto se puede observar en la Figura 2.

La familia o grupo "Visión estereotipada" hace referencia a las ideas y creencias acerca de las características de las personas con bajo desempeño funcional. Bajo esta premisa, se dividen en ella dos categorías, diferenciadas por el tipo de lenguaje que usan determinados docentes para referirse a esa discapacidad:

- "Lenguaje de la negación". Esta categoría aborda expresiones que definen la discapacidad desde la carencia o la diferencia respecto a una supuesta normalidad. Predominan términos que enfatizan la falta de capacidades o la existencia de problemas, lo que pone de manifiesto una visión limitada y potencialmente excluyente.
- "Lenguaje inclusivo", con una densidad de 1, al solo haber una subcategoría vinculada a ella, denominada "Persona como cualquier otra", con un enraizamiento final de 3. Esto aparece reflejado en la Figura 3.

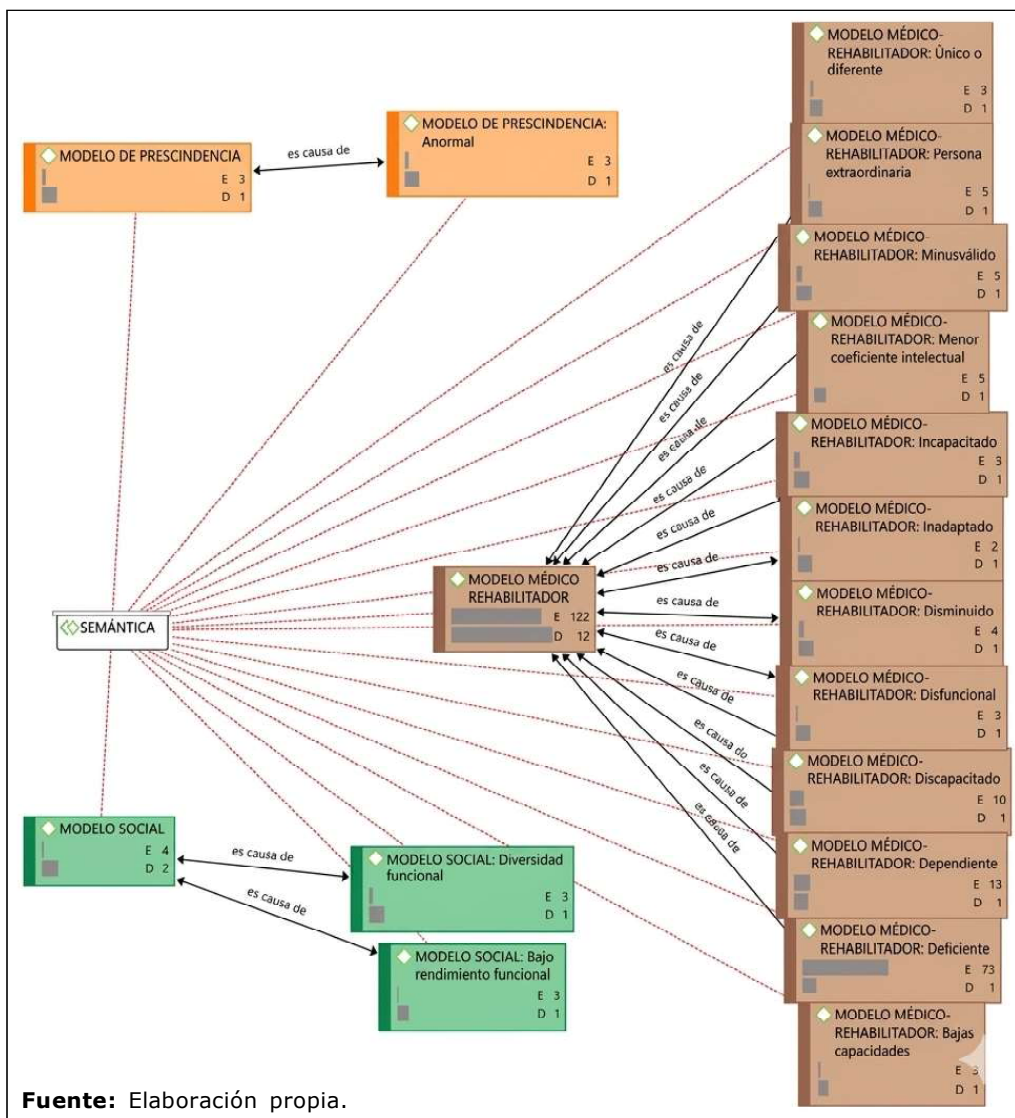
Figura 1. Red de mapas "Visión discapacidad"



Fuente: Elaboración propia.

La familia "Peripecia" ha sido creada para incluir las respuestas que se refieren a la discapacidad como algo que influye negativamente en la persona y que alteran su vida como causa de un accidente inesperado. Teniendo esto en cuenta, se presenta la categoría "Personas afectadas", donde surge la subcategoría "Afectación", que hace alusión a que la discapacidad es algo que afecta al individuo. Se cuenta con un enraizamiento de 2 y así se observa en la Figura 4.

Figura 2. Red "Semántica 1"



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente familia o grupo se denomina "Nivel curricular", debido a que aquí se encuentran las respuestas que refieren a la discapacidad bajo un punto de vista más académico o educativo. Por este motivo, la categoría definida para este grupo se denomina "Proceso de aprendizaje". Esta categoría comenta aquellas respuestas que vinculan la discapacidad con el ámbito educativo, especialmente, en relación con las dificultades en el aprendizaje. Se observa una tendencia a asociar la discapacidad con limitaciones académicas, lo que refuerza una visión centrada en el rendimiento escolar, observable en la Figura 5.

Figura 3. Red "Visión estereotipada 1"

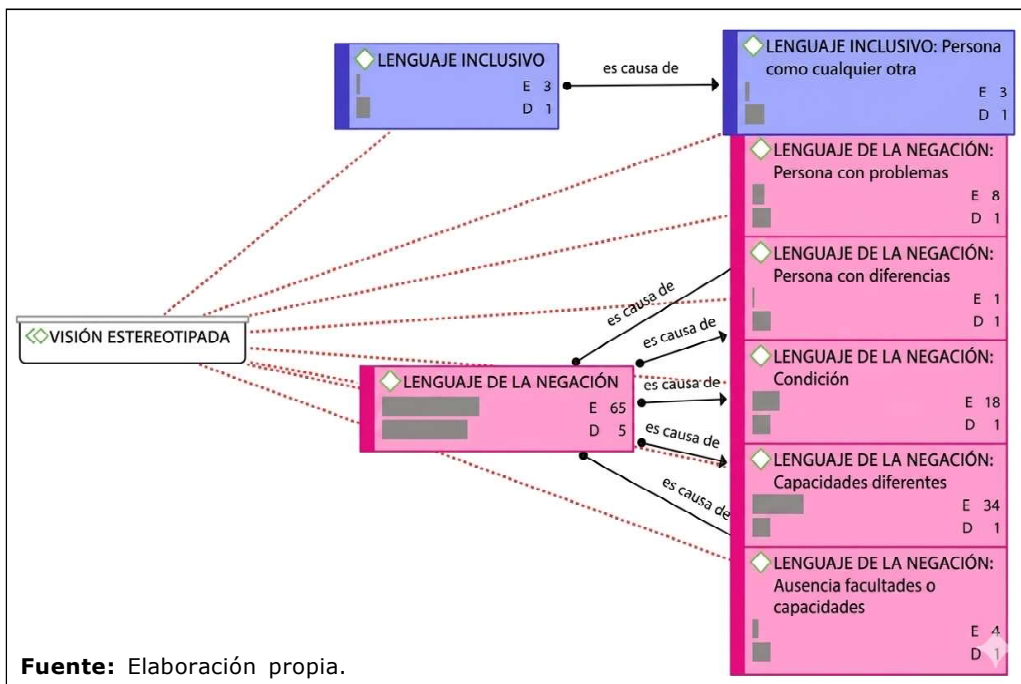


Figura 4. Red "Peripecia"



A continuación, el siguiente grupo, denominado "Exclusión", explora las respuestas que hacen mención a la discapacidad como algo que se sufre como causa de la discriminación social. Para ello, se crean dos categorías:

- "Marginación". Dentro de esta nace la subcategoría "Privación social", ya que se refiere a que las personas con bajo desempeño funcional sufren una ausencia de los servicios que puede prestar la comunidad en la que residan. Se da un enraizamiento de 2.
- "Segregación". Se observa, dentro de esta categoría, la subcategoría "Persona luchadora", la cual indica que una persona con bajo desempeño funcional tiene que luchar por su inclusión, da por sí solo a entender que están segregados del resto de la sociedad. Se da un enraizamiento de 2 y así queda reflejado en la Figura 6.

Figura 5. Red "Nivel curricular 1"

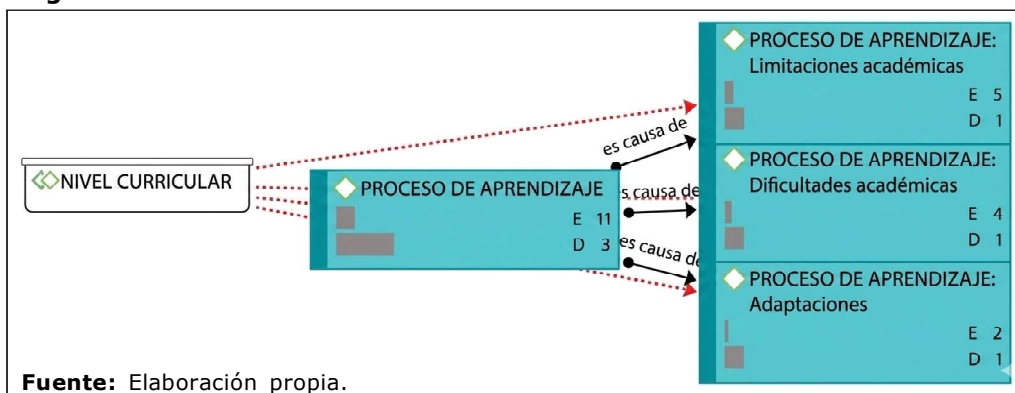
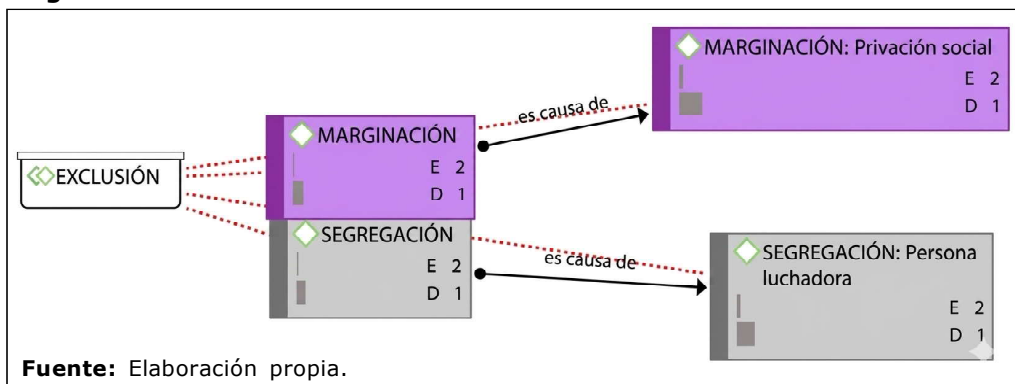


Figura 6. Red "Exclusión"



La familia denominada "Enfermedad" sintetiza las respuestas que relacionan la discapacidad con este término. Motivo por el cual se ha creado la categoría "Visión clínica de la discapacidad", la cual presenta una densidad de 4 al estar vinculada con cuatro subcategorías: "Alteración" (E: 4), "Deterioro" (E: 1), "Impedimento" (E: 6), "Trastorno" (E: 3). Por lo tanto, se da un enraizamiento final de 14, que se observa en la Figura 7.

La siguiente familia, denominada "Atención individualizada", hace referencia a una visión de la discapacidad centrada en la atención de las necesidades o carencias de las personas. Por este motivo, la categoría principal asociada es "Necesidades", la cual presenta una densidad de 3, ya que se compone de tres subcategorías: "Diferentes o especiales" (E: 13), "Educativas" (E: 6) y "Específicas" (E: 3). Como resultado, se obtiene un enraizamiento total de 22, tal como se muestra en la Figura 8.

Figura 7. Red "Enfermedad"

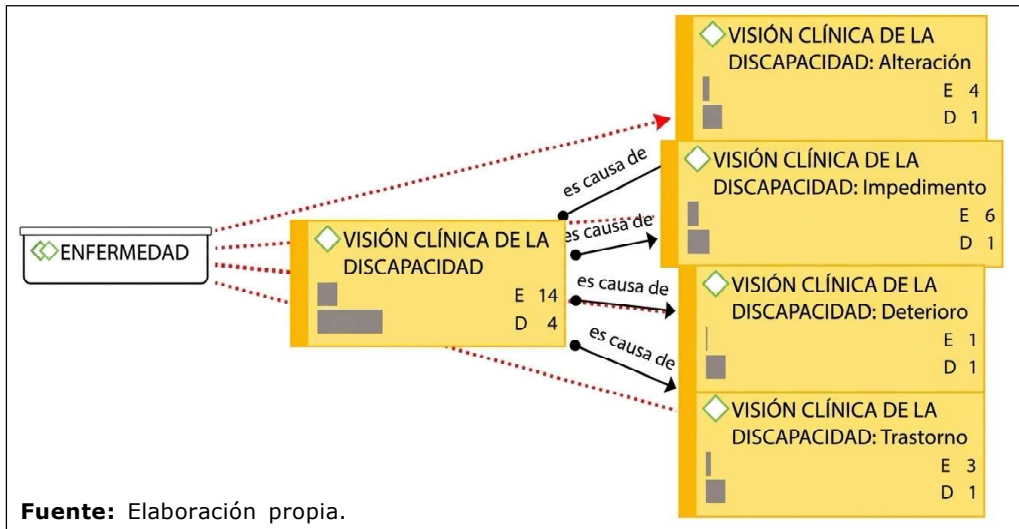
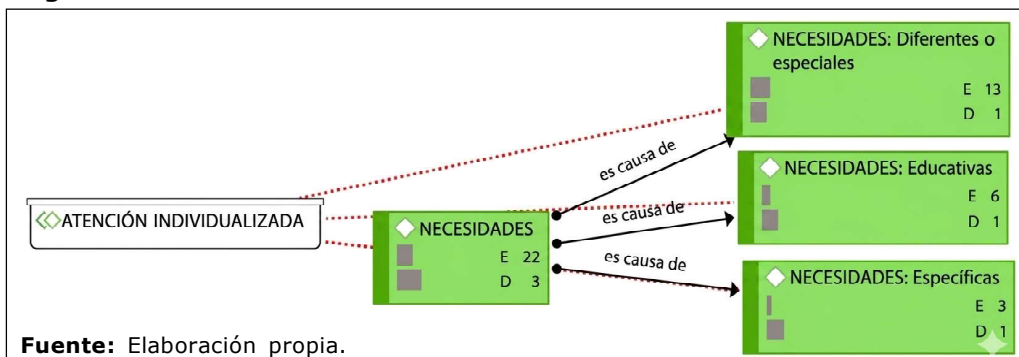


Figura 8. Red "Atención individualizada"



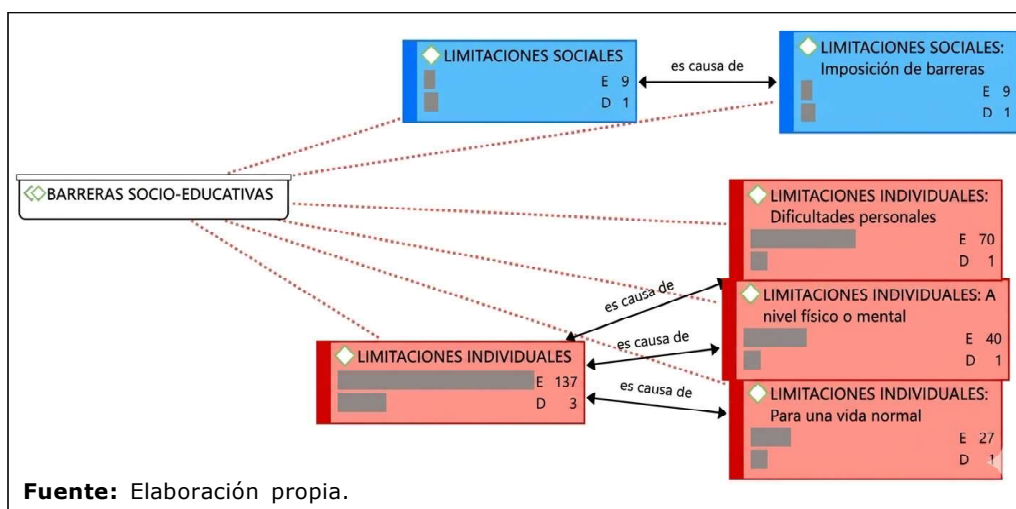
La familia o grupo final, dentro de visión de la discapacidad, se denomina "Barreras socioeducativas" y hace referencia a las limitaciones que pueden darse en la vida de las personas con bajo desempeño funcional. Precisamente por ello, se han creado dos categorías, denominadas:

- "Limitaciones individuales": presenta una densidad de 3, ya que está vinculada a tres subcategorías: "A nivel físico o mental" (E: 40), "Dificultades personales" (E: 70) y "Para una vida normal" (E: 27). En conjunto, esta categoría alcanza un enraizamiento total de 137.
- "Limitaciones sociales". Encontramos en esta la subcategoría "Imposición de barreras", que se refiere a las barreras a las que se enfrentan las personas que viven la discapacidad. Se da un enraizamiento de 9 y así se observa dentro de la Figura 9.

3.2. Dimensión 2. Visión inclusión educativa

Como resultado del análisis y la codificación de esta pregunta -que cuenta con un total de 410 respuestas, cada una codificada una única vez y asignada a un código específico-, se han identificado varias familias o grupos previamente mencionados. En total, se han establecido ocho: Semántica, Escolarización, Lucha contra la exclusión, Visión estereotipada, Destinatarios, Nivel curricular, Respuesta educativa y Atención específica. De manera general, estas familias se han organizado en una red global o "red de redes", la cual se representa en la Figura 10.

Figura 9. Red "Barreras socioeducativas"

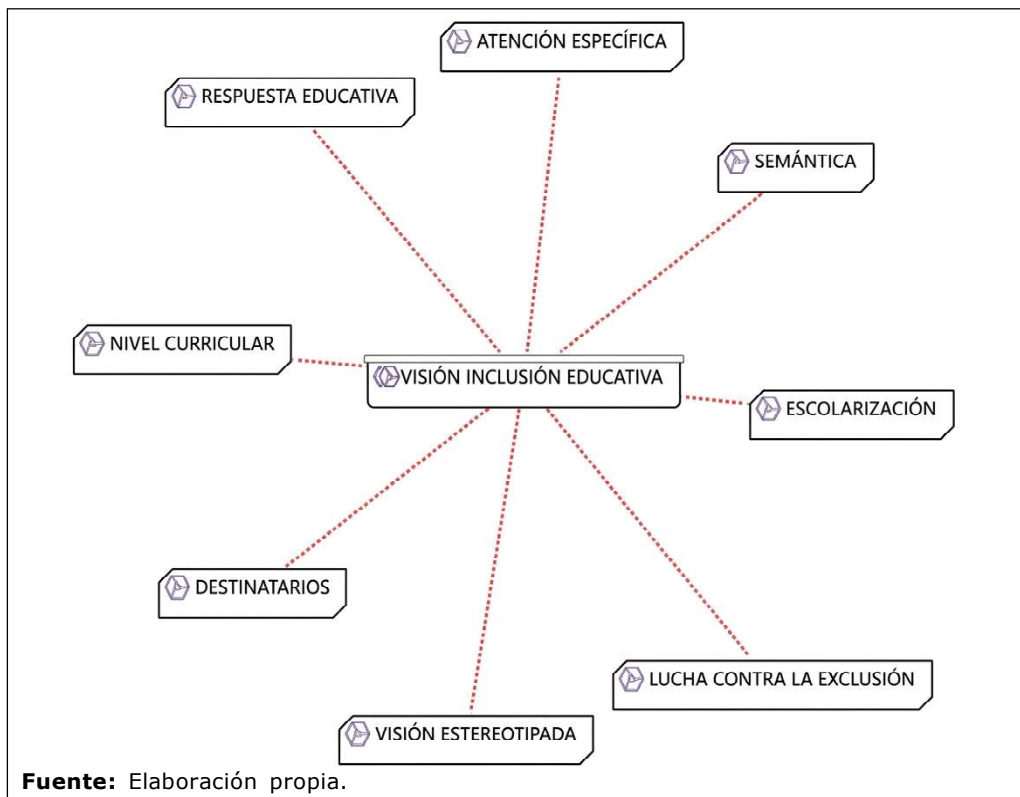


Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, la primera familia o grupo que se ha creado ha sido denominado "Semántica" al igual que en la dimensión 1, haciendo referencia a una serie de términos concretos que usan los docentes para referirse al constructo inclusión educativa. Dentro aparecen tres categorías, diseñadas por hacer alusión a las consideraciones que se tienen sobre este concepto:

- "Inclusión". Esta categoría agrupa diferentes términos empleados por el profesorado para referirse a la inclusión educativa. Predominan aquellos vinculados a la igualdad, la integración y la equidad, lo que refleja una comprensión general del concepto, centrada en la participación y el acceso en condiciones similares.
- "Educación". Presenta una densidad de 2. Las subcategorías que se distinguen son: "Educación de calidad" (E: 11) y "Educación para todos" (E: 9), logrando un enraizamiento final de 20.
- "Exclusión". La densidad es de 2, al encontrar las siguientes subcategorías: "No existe" (E: 2), "Utopía" (E: 2). Esto se observa en la Figura 11.

Figura 10. Red de mapas "Visión inclusión educativa"



La siguiente familia se denomina "Destinatarios" y recoge aquellas respuestas que entienden la inclusión como algo destinado a alguien en concreto. Creándose la categoría "Personas", la cual presenta una densidad de 2 al estar vinculada a dos subcategorías: "Con o sin discapacidad" (E: 11), "Con discapacidad" (E: 9), las cuales se refieren al tipo de sujetos que son apropiados para merecer la inclusión. Por lo tanto, se da un enraizamiento final de 20 en esta categoría y así queda reflejado en la Figura 12.

Figura 11. Red "Semántica 2"

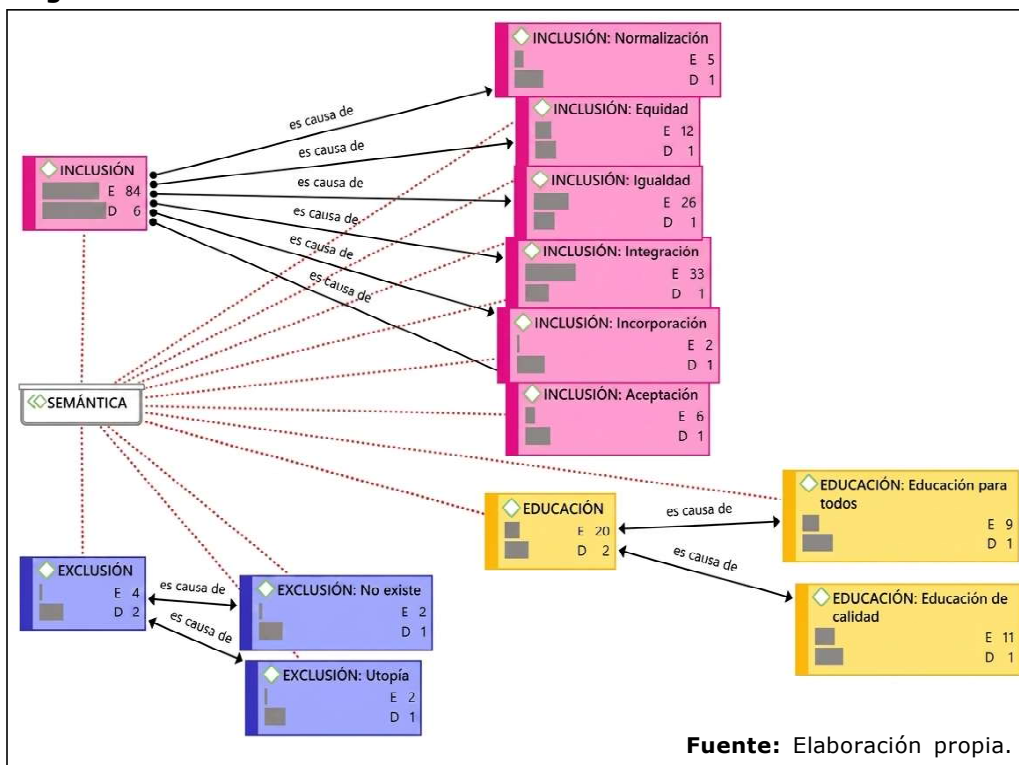
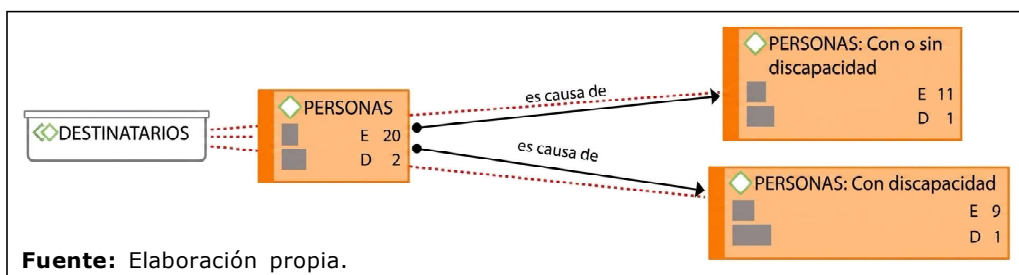


Figura 12. Red "Destinatarios"

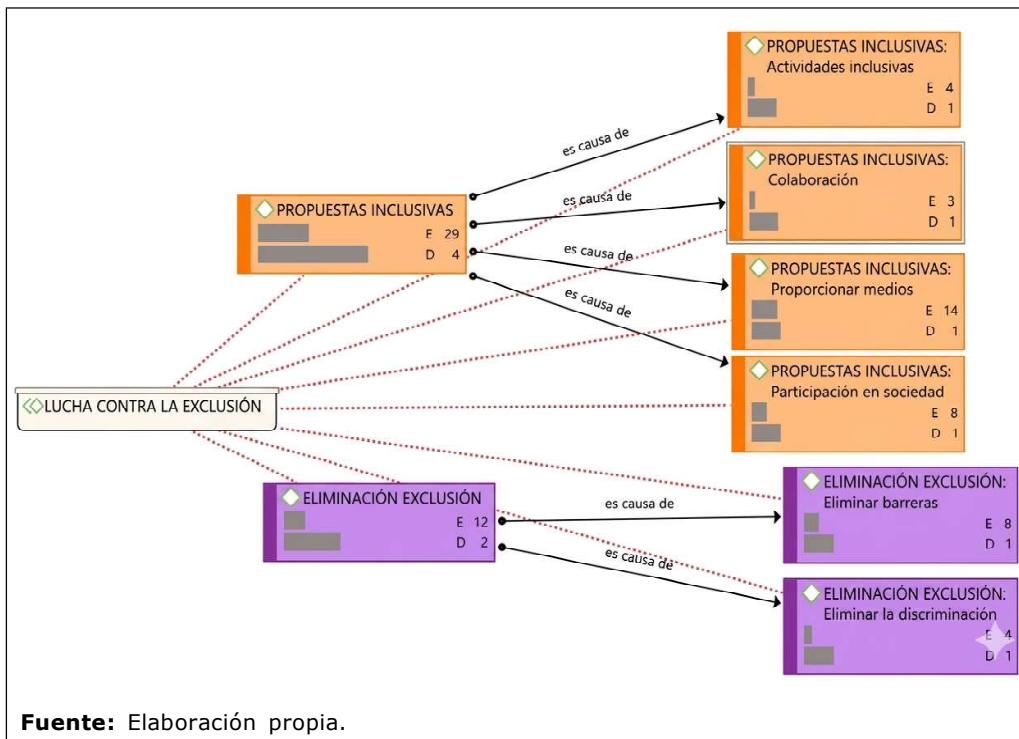


La familia denominada "Lucha contra la exclusión" agrupa aquellas respuestas que entienden la inclusión como un elemento esencial para eliminar los obstáculos de carácter excluyente en la vida de las personas en situación de discriminación. Estas respuestas se organizan en dos categorías:

- "Eliminación de la exclusión": presenta una densidad de 2, ya que incluye dos subcategorías: "Eliminar barreras" (E: 8) y "Eliminar la discriminación" (E: 4). En conjunto, esta categoría alcanza un enraizamiento total de 12.
- "Propuestas inclusivas": muestra una densidad de 4, al estar formada por las subcategorías "Actividades inclusivas" (E: 4), "Colaboración" (E: 3), "Participación en la sociedad" (E: 8) y "Proporcionar medios" (E: 14). Esto da lugar a un enraizamiento total de 29, tal como se refleja en la Figura 13.

La familia o grupo "Escolarización" diferencia las respuestas según el tipo de escolarización en el que se da la inclusión educativa. Se crean las siguientes categorías:

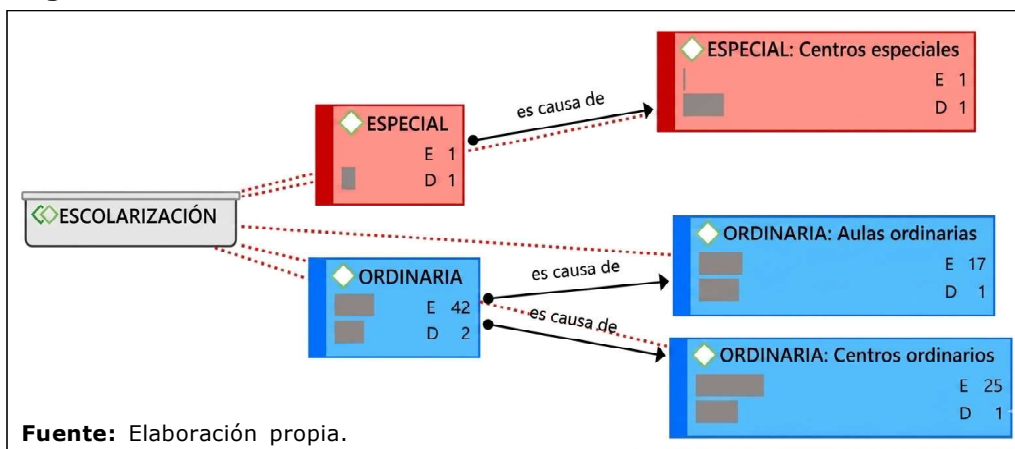
Figura 13. Red "Lucha contra la exclusión"



- "Especial". Esta categoría cuenta con una subcategoría, denominada "Centros especiales" (E: 1), la cual considera que la inclusión se cumple solo si se lleva a los alumnos con bajo desempeño funcional a centros educativos especiales.
- "Ordinaria": presenta una densidad de 2, ya que incluye dos subcategorías: "Aulas ordinarias" (E: 17) y "Centros ordinarios" (E: 25). Estas evidencian que, entre el profesorado que considera que la inclusión se desarrolla en el ámbito de la educación ordinaria, existe una diferenciación entre su aplicación en el aula y en el centro educativo en su conjunto. En total, esta categoría alcanza un enraizamiento de 42, tal como se muestra en la Figura 14.

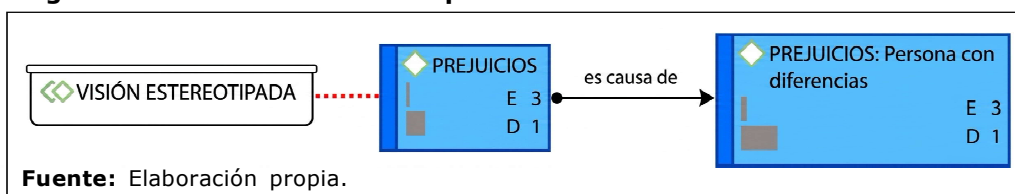
La familia denominada "Visión estereotipada", al igual que en la dimensión 1, hace referencia a las ideas y creencias acerca de las características de las personas que requieren acciones inclusivas. Su única categoría se denomina "Prejuicios" y su subcategoría es "Persona con diferencias", con un enraizamiento de 3, al ser esta la cantidad de docentes que han mencionado que la inclusión está dirigida a estos sujetos. En la Figura 15, se puede ver claramente esta información.

Figura 14. Red "Escolarización"



Fuente: Elaboración propia.

Figura 15. Red "Visión estereotipada 2"



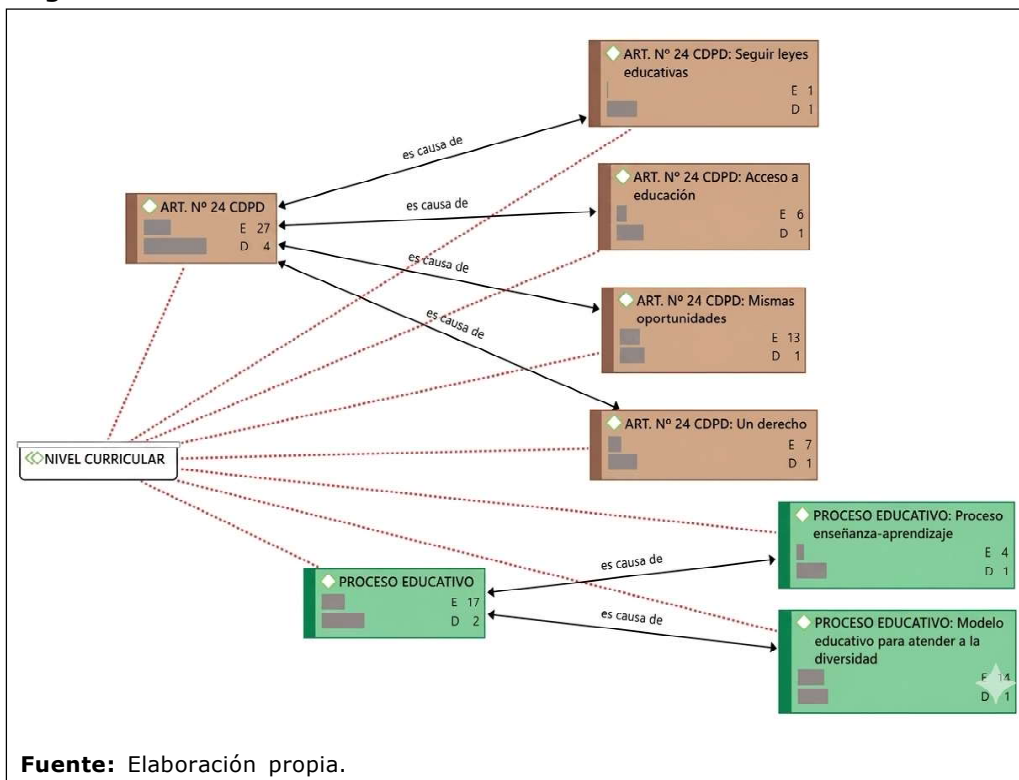
Fuente: Elaboración propia.

En el grupo o familia "Nivel curricular", al igual que con la dimensión 1, se agrupan las respuestas que se refieren a la inclusión educativa teniendo en cuenta la normativa, por lo que se da un punto de vista académico. Las categorías definidas son las siguientes:

- "Art. N.º 24 CDPD". Con una densidad de 4, se encuentran en ella las siguientes subcategorías: "Acceso a educación" (E: 6), "Mismas oportunidades" (E: 13), "Seguir leyes educativas" (E: 1), "Un derecho" (E: 7). Tiene un enraizamiento final de 27.
- "Proceso educativo". Se obtiene una densidad de 2, al encontrar las siguientes subcategorías: "Modelo educativo para atender a la diversidad" (E: 14), "Proceso enseñanza-aprendizaje" (E: 4). Esta información se observa en la Figura 16.

En relación con la familia denominada "Respuesta educativa", esta recoge aquellas respuestas que conciben la inclusión como una forma de dar respuesta a

Figura 16. Red "Nivel curricular 2"

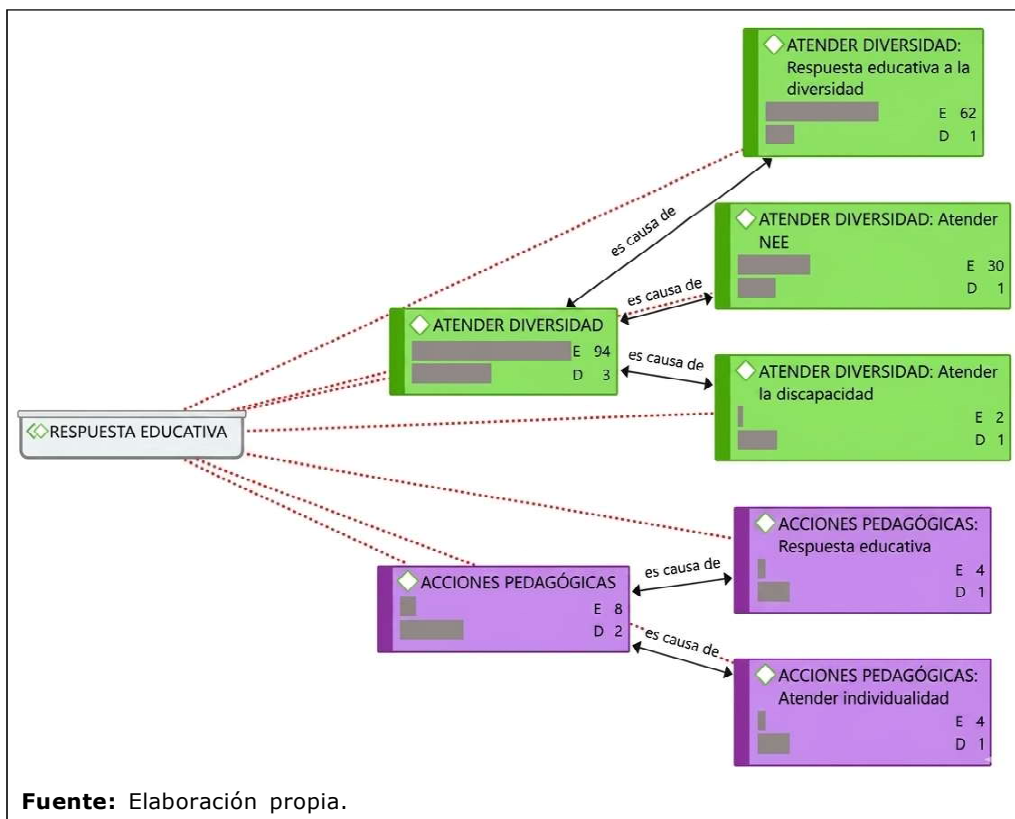


las necesidades del alumnado en situación de discriminación, a través de distintas medidas o actuaciones educativas. Dentro de esta familia, se identifican las siguientes categorías:

- "Acciones pedagógicas": presenta una densidad de 2, al incluir las subcategorías "Atender la individualidad" (E: 4) y "Respuesta educativa" (E: 4).
- "Atender a la diversidad": esta categoría agrupa aquellas respuestas que entienden la inclusión como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad del alumnado. Predomina, por tanto, una perspectiva centrada en la adaptación del sistema educativo a las necesidades de los estudiantes. Esta categoría se representa en la Figura 17.

La última familia se denomina "Atención específica" y hace referencia a aquellas respuestas que consideran que la inclusión educativa es una forma de aten-

Figura 17. Red "Respuesta educativa"



Fuente: Elaboración propia.

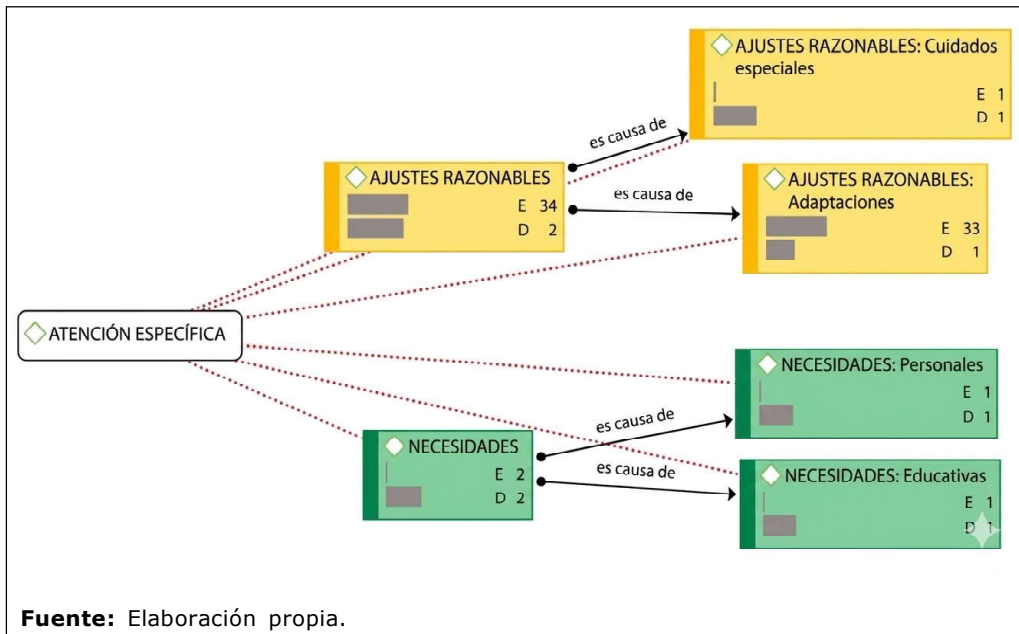
der específicamente a las necesidades de las personas. Se presentan dentro de ella dos categorías:

- "Ajustes razonables". Con una densidad de 2, se dan las siguientes subcategorías: "Adaptaciones" (E: 33), "Cuidados especiales" (E: 1).
- "Necesidades". Cuenta con una densidad de 2, al encontrar las siguientes subcategorías: "Educativas" (E: 1), "Personales" (E: 1). Esto queda expuesto en la Figura 18.

4. Discusión y conclusiones

En cuanto a la dimensión 1 de los resultados (visión discapacidad), cabe señalar que, de la familia "Semántica", son muchos los docentes (125) que recurren a términos discriminatorios, pertenecientes a los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador, así se expresa mediante la clasificación de sus respuestas en las categorías y subcategorías. Esto también está presente en la familia "Enfermedad", la cual expone que ciertos maestros se refieren a las personas en situación de discriminación bajo una mirada científica, empleando términos de su índole y dejando a un lado lo que pudiesen sentir estas personas si, en algún momento, llegan a escuchar esas palabras. En ambos grupos, se ha podido determinar que

Figura 18. Red "Atención específica"



se relaciona la discapacidad con causas mayores como la medicina, a la vez que se ha definido a las personas con bajo desempeño funcional como personas alteradas y diferentes al resto. Esto lleva a plantear la necesidad de echar vista al pasado, cuando se discriminaba a estas personas por ser consideradas objeto de burla y apartadas de su entorno social, viviendo de esta forma una injusticia social (Molina, 2017).

Algo similar ocurre con las familias "Visión estereotipada" y "Peripecia", en las que vuelve a evidenciarse el predominio de un lenguaje negacionista y excluyente frente a uno inclusivo -este último, necesario y, en la actualidad, prácticamente ausente en los discursos analizados-. Afirmaciones como que la discapacidad es consecuencia de un accidente o que constituye un rasgo que hace "diferente" a la persona, llegando incluso a considerarse un problema, reflejan la realidad educativa vigente.

En este sentido, se observa, de manera preocupante, una falta de conocimiento de la normativa actual. Por ello, resulta necesario promover un cambio de paradigma en la formación básica del profesorado. De lo contrario, si se mantienen estas percepciones hacia el alumnado con bajo desempeño funcional, los propios docentes -a menudo sin ser plenamente conscientes- pueden contribuir a reproducir una visión segregadora en las aulas y en los centros educativos. Esto se traduce en dificultades para transformar tanto su pensamiento como sus metodologías, limitando así la posibilidad de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado (Álvarez *et al.*, 2021).

Si se analizan los términos utilizados de forma adecuada para referirse a este constructo, se comprueba que son escasos. Entre ellos destaca "bajo rendimiento funcional", empleado únicamente por una minoría del profesorado. No obstante, también es importante no confundir las intenciones subyacentes al uso de determinados conceptos. En ocasiones, el empleo de términos como "diversidad funcional", aunque suponga un avance respecto a denominaciones obsoletas, puede responder únicamente a un cambio superficial. Así, algunas personas continúan asociando estos términos a concepciones inadecuadas previamente mencionadas (como "personas con diversidad funcional" o "discapacitados"), sin que se produzca una verdadera transformación conceptual (Román *et al.*, 2021).

Desde las familias "Exclusión", "Barreras socioeducativas" y "Nivel curricular", se ha podido valorar que todas aluden a la discapacidad desde un punto de vista centrado en las limitaciones, ya sean personales o sociales. Además, se observa que la mayoría se ha referido a estas limitaciones como de la propia persona, justificando así que la discapacidad surge a causa del individuo en sí. Todos estos sujetos desconocen que la sociedad crea la discapacidad (incluidos ellos mismos), al asignar etiquetas a aquellos que presentan bajo desempeño funcional en aspectos concretos de sus vidas. Es el entorno el que tiene que hacer todo lo posible y aplicar todos los medios para que el alumnado que se encuentra excluido por bajo desempeño funcional no vea dificultades en su camino (Illán Romeu y Molina, 2011). La familia "Atención individualizada" centra su atención en las necesidades, donde se establece una relación entre las necesidades especiales, educativas o específicas, lo que demuestra que los docentes reconocen la discapacidad

como una característica enlazada con los apoyos para realizar actividades o tareas cotidianas, lo que evidencia nuevamente las limitaciones.

En cuanto a la dimensión 2 de los resultados (visión inclusión educativa), cabe señalar que, desde la familia "Semántica", se ha podido obtener una vista general de los principales conceptos que se emplean para referirse a la inclusión (tales como integración, igualdad, incorporación, aceptación, o equidad, entre otras), además de otras respuestas que dicen que esta es una "utopía", lo que significa que consideran que es algo relacionado con un sistema ideológico, muy difícil de llevar a cabo, lo que demuestra una visión negacionista sobre ella. Esto influye en el desempeño de la labor docente, de forma que cuesta llevar a cabo acciones desde el respeto, dejándose así de promoverse un trabajo adecuado con todos y para todos, impidiendo -por tanto- la oportunidad a los educandos de desenvolverse en un entorno enriquecido, adaptado al desarrollo de todas sus dimensiones (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Los destinatarios de la inclusión educativa son todas las personas presentes en la sociedad, puesto que se tiene el derecho a una educación digna, prestada en igualdad de condiciones, haciendo mayor hincapié en aquellos que se encuentren en situaciones discriminatorias. Así queda reflejado en la familia "Destinatarios", en la que algunos docentes mencionan que la inclusión es para todos, mientras que otro grupo indica que solo es para aquellos que presentan discapacidad. También ocurre con el grupo "Visión estereotipada", en el que se dice que la inclusión solo está dirigida a "personas con diferencias" (Subrayando una vez más los prejuicios al relacionar la discapacidad con las diferencias personales) (Colmenero *et al.*, 2019; Cobeñas, 2020). Esto queda unido a la familia "Escolarización", en la que unos mencionan que la inclusión se da desde la escolarización ordinaria y otros, desde la especial. Es del todo necesario mencionar que, si realmente se quiere conseguir una equidad y una educación de calidad, no se les debe a privar a los alumnos de convivir en un centro ordinario con el resto de sus compañeros y, por lo contrario, se seguirá contribuyendo a seguir con esas barreras discriminatorias que excluyen a estos sujetos (Ainscow, 2003).

En la familia "Atención específica", la inclusión educativa se vincula con la realización de ajustes razonables dirigidos a la persona, orientados a cubrir sus necesidades. No obstante, esta perspectiva no debe confundirse con una concepción de la discapacidad centrada únicamente en la idea de "tener necesidades". En este caso, el profesorado evidencia que, para que la inclusión sea efectiva, es necesario estar dispuesto y saber identificar el momento adecuado para llevar a cabo dichas adaptaciones, tal como algunos de ellos señalan.

Esto sugiere que, en cierta medida, comprenden el significado de la inclusión, al reconocer la importancia de atender las necesidades que puedan surgir en el proceso educativo. Además, las familias que han mostrado resultados más positivos en comparación con las anteriores son "Nivel curricular" y "Respuesta educativa". En el caso de la primera, destaca la presencia de una categoría orientada a agrupar respuestas vinculadas con el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (derecho a la educación), lo que evidencia que el profesorado que ha respondido en este apartado posee conocimientos

sobre la normativa vigente. Este hecho no debería resultar sorprendente, dado que forma parte de la formación y responsabilidad profesional docente (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Álvarez *et al.*, 2021).

Por su parte, en la familia "Respuesta educativa", la inclusión se concibe como la aplicación de diversas acciones pedagógicas orientadas a dar respuesta al desempeño funcional del alumnado. Esto implica un desplazamiento de enfoques centrados en déficits o dificultades individuales hacia una perspectiva basada en la adaptación del sistema educativo y social, proporcionando los recursos necesarios. En esta misma línea se sitúa la familia "Lucha contra la exclusión", desde la cual se plantean distintas propuestas de carácter inclusivo dirigidas a eliminar las barreras excluyentes.

Se observa que son pocos los docentes que emplean un lenguaje inclusivo o que poseen un conocimiento adecuado sobre la inclusión educativa real, así como sobre la forma correcta de referirse a la discapacidad. Esta situación influye directamente en la generación de dinámicas excluyentes hacia el alumnado con bajo desempeño funcional (Lowrey *et al.*, 2017; Echeita, 2017; Verdugo *et al.*, 2021).

La relación entre estos factores resulta clara: cuando el profesorado mantiene, de forma reiterada, actitudes o discursos inadecuados, el resto del alumnado tiende a asumirlos como modelo. De este modo, dichas percepciones -basadas en enfoques obsoletos- se reproducen entre iguales, lo que favorece la aparición de comportamientos y actitudes que pueden resultar perjudiciales para quienes se encuentran en situación de exclusión. Como consecuencia, se perpetúa una mirada discriminatoria que dificulta el avance hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Por tanto, la respuesta que viene dada por todos los docentes que han realizado el cuestionario y han dado su opinión sobre la discapacidad y la inclusión educativa puede considerarse diversa. No obstante, por encima de los aspectos positivos, destacan aquellos de carácter negativo, como las actitudes discriminatorias hacia el alumnado con bajo desempeño funcional. Para evitar este tipo de situaciones, la administración y el sistema educativo actual pueden adoptar medidas que garanticen la aplicación de la legislación vigente en materia de atención a la diversidad, mediante la implementación de los ajustes razonables necesarios en función de las características personales del alumnado, y proporcionando los apoyos pertinentes en condiciones de igualdad respecto al resto de sus compañeros. (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Partiendo de los objetivos que han sido establecidos en apartados anteriores y de la discusión expuesta a raíz de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes conclusiones:

- La percepción docente se basa principalmente en las limitaciones individuales de la persona. Emiten una opinión desfavorable para el desarrollo efectivo de la educación inclusiva y, además, consideran que la discapacidad es causa del individuo, sin tener en cuenta que quizás es el medio el que debe adaptarse a las necesidades que se presenten y no al revés.

- La semántica que los docentes emplean para referirse al constructo discapacidad queda clasificada en los tres modelos de la discapacidad, donde prevalece el modelo médico-rehabilitador, en el cual se hace referencia a este concepto bajo términos correspondientes a una visión clínica, centrada en las deficiencias y problemas de la persona. Hay una minoría de maestros que se refiere a estas personas a tenor de lo establecido en el art. 24 de la CDPD (y dentro del modelo social), donde los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y, por tanto, garantizan un aprendizaje sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas.
- En la semántica relativa a la inclusión educativa, prevalece el término "integración", lo que evidencia que el profesorado percibe la necesidad de avanzar hacia una educación para todos. No obstante, es necesario prestar atención al uso de este concepto, ya que, cuando se habla de la inclusión del alumno -y no de su entorno-, se transmite implícitamente la idea de que es el individuo quien debe adaptarse al sistema educativo o a la sociedad para poder participar activamente en ellos.

Por el contrario, cuando se concibe la inclusión como un proceso impulsado por la propia sociedad hacia las personas en situación de discriminación, se favorece la eliminación de barreras y, con ello, la superación de la exclusión.

- En relación con la necesidad de que se dé una respuesta educativa, destaca la categoría de atender a la diversidad, lo que da a entender la concienciación de los maestros de la importancia de implementar planes docentes que aborden este tema. Influyendo negativamente al desempeño laboral docente si esto no se realiza, al no poder ofrecer respuestas adecuadas para su alumnado mediante el empleo de recursos, medios, destrezas didácticas o conocimientos referidos a la materia.

En definitiva, solo desde la inclusión se podrá educar con calidad, dándose una reestructuración de la enseñanza a través del uso y empleo de diferentes recursos (materiales y personales), medios o funciones que garanticen una auténtica equidad educativa. Además, el uso de diferentes estrategias pedagógicas permitirá al docente adquirir un papel de guía, siendo el principal facilitador de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta si la forma en la que desarrolla sus funciones es la adecuada o, en el caso de que no lo sea, tomar las medidas pertinentes por parte del centro educativo, la administración o la organización competente.

Referencias bibliográficas

Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 209-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Gobierno Vasco (Ed.), *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Donostia-San Sebastián, 29-31 de octubre de 2003)* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). *El código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 18(1), 65-81. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.1.004/11329>

Colmenero, M. J., Pegalajar, M. C. y Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>

Díaz, Y. y Molina, J. (2021). Primary School Teachers' Perception of Low Functioning Students: Validation of the EPREPADI-1 Scale. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.724804>

Díaz, Y. y Molina, J. (2022). The Right to Inclusive Quality Education: Primary School Teachers' Perceptions Based on the EPREPADI-1 Scale. *Sustainability*, 14(9), 5063. https://www.mdpi.com/2071-1050/14/9/5063?type=check_update&version=2

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>

España, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Illán Romeu, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, 41, 17-40. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>

Lowrey, K. A., Hollingshead, A. y Howery, K. (2017). Closer Look: Examining Teachers' Language Around UDL, Inclusive Classrooms, and Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 15-24. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.15>

Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discri-*

minación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo. Delta Publicaciones.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Román, A.D., Álvarez, J. M., Díaz, Y. y Molina, J. (2021). El fundamento filosófico-jurídico de la dignidad de las personas que se encuentran en situación de discriminación a causa de un bajo desempeño funcional: una mirada desde la axiología de Max Scheler. *Siglo Cero*, 52(4), 67-86. <https://doi.org/10.14201/scero20215246786>

UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Verdugo, M. A., Schalock, R. L. y Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: implicaciones para la intervención en discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 7-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Intervenciones pedagógicas para fortalecer la convivencia escolar en contextos de alta vulnerabilidad

Un estudio sobre el rol de las preceptoras en las Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE)

Pedagogical Interventions to Strengthen School Coexistence in High-Vulnerability Contexts

A Study on the Role of High-School Moderator in Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE)
[Supporting Programs for Educational Pathways]

Abigail Loreley Lopez de Antueno ¹

Resumen: Este artículo analiza el rol pedagógico del preceptor en la regulación de la convivencia en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa, a partir de un estudio de caso cualitativo, desarrollado en el AFTE de una escuela secundaria pública urbana. Desde un enfoque interpretativo, se ha basado en: registros, diarios de campo, análisis documental. Se examinan intervenciones pedagógicas implementadas durante cinco semanas. El análisis se orienta en tres preguntas problematizadoras: ¿qué formas de intervención convivencial se despliegan en un AFTE?, ¿cómo se configuran los procesos de mediación pedagógica en la regulación de los conflictos?, ¿qué transformaciones se observan en las dinámicas grupales a lo largo del período? Se presta especial atención a dos dispositivos ("buzón de la palabra" y prácticas de reconocimiento positivo). Los resultados muestran cambios graduales en los modos de interacción, permanencia y resolución del conflicto. Se asocian límites a la centralidad de la figura adulta y una fuerte contextualización de la experiencia.²

Palabras clave: enseñanza secundaria, disciplina escolar, relación profesor-alumno, proceso de interacción educativa, deserción escolar

¹ Profesora de Nivel Superior en Biología. Docente del Instituto Superior de Formación Docente N.º 169. Madariaga, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: abilopez@abc.gob.ar
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4343-289X>

² La investigación no contó con fuentes de financiamiento externas.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 53-73.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)04) / Recibido: 28-12-2025 / Aprobado: 31-03-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *This article examines the pedagogical role of the high-school moderator in regulating school climate in contexts of high socio-educational vulnerability, based on a qualitative case study, conducted in an AFTE program, at an urban public secondary school. Using an interpretive approach grounded in records, field notes, and document analysis, the study analyzes pedagogical interventions implemented over a five-week period. The analysis is guided by three key questions: What types of educational community-based intervention are carried out in an AFTE? How are pedagogical mediation processes configured in solving conflicts? What transformations can be observed in group dynamics over the course of the intervention? Special attention is given to two mechanisms ("word box" and positive recognition practices). The results show gradual changes in the ways of interaction, continuity, and conflict resolution. Limits are associated with the centrality of the adult figure and a strong contextualization of the experience.*

Keywords: *secondary education, school discipline, student-teacher relationship, educational interaction process, dropping out*

1. Introducción

La convivencia escolar es una dimensión de la vida institucional y un objeto de creciente interés en la contemporánea investigación educativa, especialmente, en entornos atravesados por altos niveles de desigualdad social. En estas situaciones, los conflictos interpersonales, las dificultades en la regulación emocional y la discontinuidad de las trayectorias educativas deben comprenderse como expresiones de procesos estructurales que inciden en la experiencia cotidiana escolar, más que como fenómenos individuales. La convivencia escolar constituye uno de los retos más complejos de las instituciones educativas actuales, ya que las tensiones vinculadas a las desigualdades sociales, la fragilidad subjetiva y la conflictividad permanente afectan directamente las posibilidades de sostener vínculos pedagógicos significativos. Conviene precisar que la referencia a contextos de vulnerabilidad trasciende la idea de condiciones desfavorables, en tanto alude a un entramado complejo de desigualdades sociales, educativas, institucionales y vinculares que atraviesan la experiencia escolar y la continuidad de las trayectorias. En este marco, diferentes investigadores han destacado la relevancia de las intervenciones orientadas a la mediación, la habilitación de la palabra y la construcción de vínculos significativos, como las condiciones para mantener la participación escolar. Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones se ha centrado en el papel del docente o en dispositivos formales de orientación escolar y colocan, en segundo plano, a otros actores institucionales, cuya presencia es significativa en la regulación diaria de la convivencia. El rol del preceptor va más allá del mero papel administrativo y se inscribe en dimensiones pedagógicas socioeducativas esenciales: acompañar emocionalmente, mediar en conflicto, reestructurar las escenas escolares, habilitar la palabra y sostener la continuidad de las trayectorias. La intervención cotidiana se vuelve de especial importancia en

instituciones donde los estudiantes experimentan discontinuidad en su asistencia, tensiones familiares, estigmatización social y dificultades para reconocer la autoridad del adulto, lo que configura el espacio constitutivo de lo que algunos autores nombran como escenarios escolares atravesados por la fragilidad del lazo social y la necesidad de mediaciones adultas sostenidas (Duschatzky y Corea, 2013; Kaplan, 2008).

Este trabajo se propone contribuir, desde esta perspectiva, al análisis de su rol, en un dispositivo específico de acompañamiento de trayectorias educativas, las Aulas de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas (AFTE). Más específicamente, se examina cómo intervienen en la mediación de conflicto y organización del clima escolar, así como los cambios observables producidos en las dinámicas grupales, durante un período acotado de trabajo de campo. En este sentido, el artículo pretende visibilizar una dimensión con frecuencia subestimada, la del rol del preceptor en contextos de alta complejidad socioeducativa, para restablecer su potencial como agente de mediación, acompañamiento vincular y construcción de condiciones de escolaridad. Este enfoque dialoga con aportes que conceptualizan el acompañamiento de trayectorias como una tarea institucional y colectiva, orientada a asegurar la escolaridad mediante intervenciones pedagógicas situadas, que atienden tanto a las dimensiones vinculares como a las condiciones de participación y reconocimiento de los estudiantes (Terigi, 2014). Las AFTE constituyen espacios pedagógico-institucionales, orientados a acompañar a estudiantes con trayectorias escolares discontinuas o interrumpidas, mediante propuestas de revinculación, sostenimiento de la escolaridad y flexibilización de las intervenciones educativas.

Lejos de presentar la experiencia como un modelo replicable, el estudio se inscribe en una lógica de análisis situado, enfocado a comprender procesos convivenciales en un contexto específico, donde se identifican tanto sus potencialidades como sus límites.

2. Marco teórico

2.1. Convivencia escolar como proceso relacional

Teniendo en cuenta este enfoque, la convivencia escolar trasciende la mera ausencia de conflictos y el cumplimiento de las normas institucionales y se configura como un proceso relacional que articula dimensiones afectivas, comunicacionales y normativas. Diversos autores han indicado que los conflictos son una parte constitutiva de la vida escolar y que su tratamiento pedagógico resulta central para garantizar condiciones de participación y aprendizaje (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019).

Se observa que estas dinámicas se agravan en contextos de vulnerabilidad social por experiencias reiteradas de precariedad, estigmatización y fragmentación de los vínculos sociales. En tales escenarios, la escuela asume funciones de cuidado y mediación, que exceden los marcos tradicionales de la enseñanza, lo que exige dispositivos institucionales capaces de sostener la vida cotidiana sin

recurrir exclusivamente a lógicas sancionatorias. La escuela recibe estas alertas y se convierte en un espacio pedagógico donde se reactualizan, profundizan o resignifican dichas experiencias. La realidad de la convivencia escolar en estos escenarios requiere evitar miradas estigmatizantes y adoptar un enfoque situado, que permita comprender cómo las desigualdades estructurales atraviesan la vida cotidiana de la escuela y demandan respuestas pedagógicas y empáticas específicas (Kaplan, 2008; Tenti Fanfani, 2007). Desde este paradigma, hablar de contextos de alta vulnerabilidad implica reconocer, además de las condiciones materiales de vida de los estudiantes como la fragilidad de los soportes institucionales, la discontinuidad de los recorridos escolares y la exposición reiterada a experiencias de exclusión o desvalorización simbólica.

Diversos estudios destacan el papel de los vínculos pedagógicos como un sostén fundamental en los procesos de aprendizaje y participación, dado que la calidad de las relaciones que los estudiantes establecen con los adultos de la institución influye directamente en su disposición a involucrarse en las actividades escolares, en la construcción de confianza y en la continuidad de la escolaridad. La presencia de adultos disponibles, que escuchan, contienen y orientan favorece la generación de condiciones de seguridad emocional, indispensables para el aprendizaje. Cuestiones como la confianza, la escucha, la previsibilidad y la presencia adulta son algunos de los pilares fundamentales para que los estudiantes puedan encontrar su pertenencia y sentirse habilitados a participar de la vida escolar (Nicastro y Greco, 2012).

Así, la convivencia escolar se concibe como un proceso en disputa, que exige el establecimiento colectivo de reglas, sentidos y prácticas, capaces de garantizar el derecho a aprender y a participar. El modo en que una escuela aborda los conflictos, organiza los vínculos y acompaña las trayectorias de sus estudiantes se convierte en un indicador de su capacidad de cuidado y su posicionamiento ético frente a las desigualdades (Bárcena, 2008; Larrosa, 2006). En consecuencia, el análisis de la convivencia en contextos de vulnerabilidad implica estudiar tanto las condiciones estructurales como las intervenciones pedagógicas que los actores escolares despliegan para sostener la vida institucional.

2.2. Mediación pedagógica y reconocimiento

Las prácticas de mediación pedagógica han sido discutidas como estrategias encaminadas a reestructurar las interacciones escolares mediante el uso de la palabra, la escucha y el reconocimiento mutuo. El reconocimiento trasciende la idea del refuerzo conductual aislado y se configura como un proceso relacional, a través del cual los sujetos son habilitados simbólicamente como interlocutores legítimos (Nicastro y Greco, 2012).

En estudios sobre la mediación pedagógica en contextos vulnerados, se destaca qué estrategias centradas en la interacción social y el reconocimiento de la experiencia del estudiante son clave para facilitar un proceso más equitativo e inclusivo de aprendizajes en América Latina (Sandoval-Obando *et al.*, 2018). Estas prácticas adquieren particular importancia en donde las trayectorias escolares están

marcadas por recorridos educativos atravesados por situaciones de fracaso y procesos de exclusión y donde las formas tradicionales de autoridad suelen ser cuestionadas o resistidas.

En el abordaje de la convivencia escolar en contextos de alta vulnerabilidad, resulta relevante considerar los aportes de la educación emocional. Bisquerra (2016) sostiene que el desarrollo de competencias de naturaleza emocional (como la identificación y gestión de la empatía y las habilidades sociales) constituye una condición fundamental para la construcción de vínculos respetuosos y para la prevención de conductas disruptivas en el ámbito escolar. Las intervenciones pedagógicas, que facilitan espacios de expresión emocional y reconocimiento positivo, contribuyen a la regulación del conflicto y, al mismo tiempo, promueven aprendizajes socioemocionales que impactan, de manera directa, en la participación, la permanencia y el clima institucional. Donde los estudiantes han transitado trayectorias atravesadas por dificultades persistentes, procesos de exclusión o experiencias de desvalorización, la educación emocional se presenta como un componente clave para sostener trayectorias educativas más inclusivas.

2.3. El rol de los preceptores

Aunque históricamente vinculadas a funciones administrativas y de control, estudios se han encargado de evidenciar el rol de los preceptores como mediadoras privilegiadas del clima institucional. Su constante presencia diaria, su disponibilidad temporal y su proximidad a los estudiantes hacen de ellos actores importantes para el descubrimiento y la regulación temprana de conflictos grupales. Tradicionalmente, la labor del preceptor ha sido asociado a funciones tales como la asistencia, la organización de grupos o la comunicación de normas. Sin embargo, a través de los aportes psicopedagógicos, se pueden evidenciar cómo estos sujetos cumplen un papel fundamental en la mediación de conflictos y el seguimiento de las trayectorias estudiantiles; especialmente, en escuelas donde las condiciones de vulnerabilidad social profundizan la demanda de contención y atención personalizada (Siede, 2016; Kaplan, 2008).

No obstante, este rol permanece escasamente conceptualizado en la literatura académica, particularmente, en relación con dispositivos específicos de acompañamiento de trayectorias educativas como las AFTE. En cuanto a las AFTE, constituyen dispositivos pedagógicos-institucionales, orientados a acompañar a adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, interrupciones en la escolaridad o dificultades persistentes para sostener la continuidad educativa. En el marco de la escuela secundaria bonaerense, estos espacios se inscriben en una lógica de inclusión con más aprendizajes, en consonancia con los lineamientos del Nuevo Régimen Académico vigente, que promueve propuestas institucionales capaces de reconocer la diversidad de trayectorias y sostener intervenciones pedagógicas situadas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2024a y 2024b). Su propósito va más allá de garantizar la permanencia formal en la escuela y se orienta a generar condiciones de revinculación y flexibilización pedagógica que favorezcan el acceso efectivo al derecho a la educación.

El valor de las contribuciones derivadas de este enfoque de apoyo conductual positivo permite incrementar la comprensión de las intervenciones estudiadas. Según Carr y Pike (2012), se ha encontrado que las intervenciones basadas en un sistema de refuerzo positivo, previsiones de normas claras y recompensas por comportamiento prosocial son más eficaces que los sistemas de castigo para cambiar el comportamiento y lograr un clima escolar más favorable. En términos de este enfoque, las intervenciones de reconocimiento positivo, utilizadas en el dispositivo AFTE, pueden interpretarse como pedagogías sistemáticas que promueven la autorregulación y el desarrollo de grupos de interacción más cooperativos. Estas prácticas trascienden la idea de acciones aisladas y se configuran como dispositivos estructurantes que permiten reducir conflictos y construir vínculos pedagógicos más fuertes.

3. Metodología

El estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, con un diseño de caso, orientado a comprender procesos convivenciales situados en un contexto institucional específico. Desde esta perspectiva, el diseño de caso permite analizar en profundidad una experiencia singular, atendiendo a la complejidad de las interacciones, los significados construidos por los actores y las condiciones contextuales en las que se inscriben las prácticas institucionales (Merriam, 1998).

3.1. Contexto y participantes

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela secundaria pública urbana, donde se emplea un dispositivo AFTE, dirigido a estudiantes con trayectorias educativas discontinuas y antecedentes de conflictividad escolar. El grupo observado estuvo conformado por 15 estudiantes adolescentes (entre los 14 y 17 años), quienes asisten de manera irregular, acompañados por una preceptora responsable del espacio.

3.2. Rol de la investigadora

La investigadora se desempeñó simultáneamente como preceptora del dispositivo AFTE y como responsable del proceso de indagación, lo que configuró un posicionamiento de doble rol dentro del campo. Esta ubicación permitió el acceso directo y sostenido a las dinámicas cotidianas del grupo, a las interacciones entre estudiantes y a las estrategias de mediación desplegadas en el espacio.

Lejos de construir una observación externa, el trabajo de campo se desarrolló desde una participación situada, en la que las intervenciones pedagógicas forman parte de las responsabilidades habituales del rol institucional. Las acciones registradas y analizadas en el estudio corresponden a prácticas desarrolladas en el marco de la tarea cotidiana como preceptora y no a una intervención diseñada externamente con fines experimentales.

A fin de resguardar el rigor analítico, se sostuvo una postura reflexiva sistemática, mediante la elaboración de notas de campo y registros analíticos, orientados a identificar sesgos, explicitar decisiones de interpretación y distinguir, en el proceso de análisis, entre la acción institucional desempeñada y la construcción investigativa de los datos.

3.3. Técnicas de producción y análisis de datos

Se utilizaron registros de campo elaborados en el marco de la práctica cotidiana de la preceptoría, diario de campo y análisis de documentación institucional. El registro del trabajo de campo se organizó a partir de observaciones sistemáticas, desarrolladas durante cinco semanas consecutivas, focalizadas en las dinámicas grupales, las estrategias de mediación implementadas y los cambios observables en la participación y en la conflictividad.

4. Resultados

El análisis permitió identificar cuatro procesos centrales:

1. *Reconfiguración gradual de las interacciones grupales*, caracterizada por una disminución de enfrentamientos directos y una mayor disposición al diálogo mediado.
2. *Consolidación del rol de la preceptoría* como una instancia de referencia que articula funciones disciplinarias con tareas de mediación y organización del clima emocional del grupo.
3. *Apropiación progresiva de dispositivos de expresión*, especialmente, en situaciones de conflicto, aunque de manera heterogénea entre los estudiantes.
4. *Incremento de los niveles de asistencia*: Observable a lo largo del periodo de trabajo de campo, asociado a la construcción de vínculos de confianza, a la previsibilidad de las escenas escolares y a la percepción del aula como un espacio de contención y reconocimiento.

Estos cuatro procesos se encuentran estrechamente interrelacionados y se expresan de manera progresiva en los indicadores presentados en las Tablas 1 y 2 y en las Figuras 1 a 3. En conjunto, estos datos permiten dar cuenta de transformaciones convivenciales situadas, graduales y fuertemente dependientes del encuadre pedagógico, sostenido durante el trabajo de campo. En particular, las Figuras 1 y 3 muestran una tendencia creciente en los tres ejes de análisis seleccionados, aunque con variaciones y ritmos diferenciados, según los procesos observados.

Estos procesos se desarrollaron de manera no lineal y estuvieron atravesados por tensiones, con la persistencia de episodios de resistencia, retrocesos y dependencia del encuadre adulto, lo que evidencia los límites del dispositivo y la fragilidad de las transformaciones observadas.

Como se observa en la Figura 1, la asistencia y la permanencia en el espacio presentaron una tendencia progresiva de incremento a lo largo de las cinco semanas analizadas.

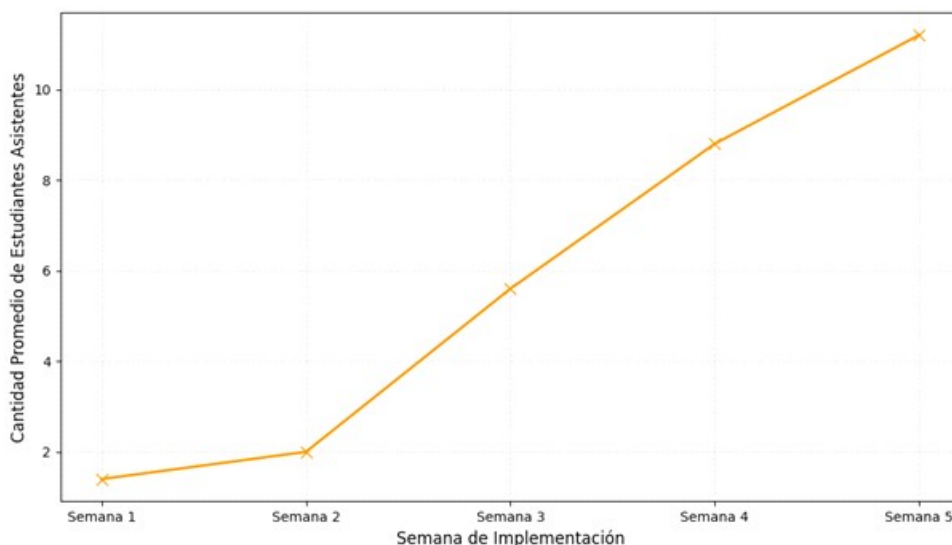
Como se presenta en la Figura 2, el uso del buzón de la palabra fue inicialmente escaso y comenzó a incrementarse a partir de la tercera semana, con una presencia más frecuente hacia el final del período analizado.

La Figura 3 muestra que, hacia las últimas semanas, se registró una disminución de conductas disruptivas y una mayor presencia de comportamientos prosociales, aceptación de normas y participación en las actividades.

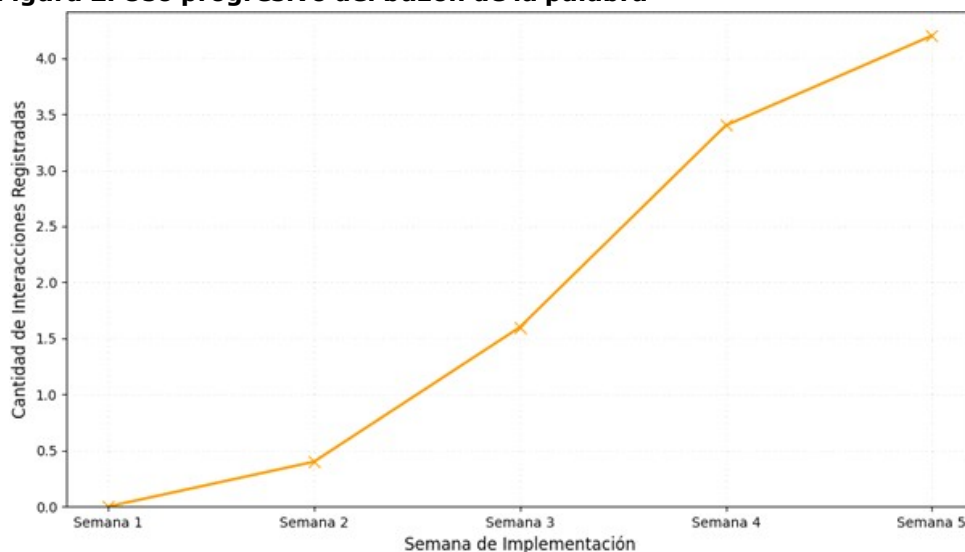
La Tabla 1 sintetiza la evolución semanal de los principales indicadores de convivencia observados en el AFTE, que incluyen la asistencia, el respeto por las normas, las conductas disruptivas, la relación entre pares, la expresión emocional y el clima general del aula.

La Tabla 2 presenta la evolución semanal de los indicadores relativos al vínculo pedagógico entre el grupo y la preceptora, particularmente, en relación con la escucha, el tono de interacción, la confianza, la aceptación de normas, el diálogo y la percepción del rol adulto.

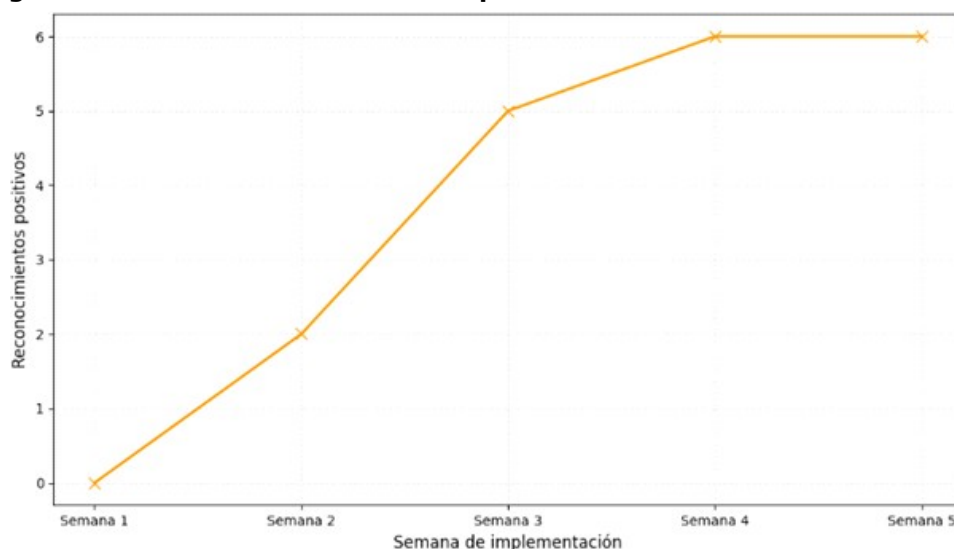
Figura 1. Evolución semanal de la asistencia en el AFTE



Nota: La figura muestra un incremento progresivo en los niveles de asistencia y permanencia de los estudiantes en el Aula de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas a lo largo de cinco semanas de observación. En las primeras semanas, se registra una asistencia baja e inestable, mientras que, hacia el final del período analizado, se observa una mayor regularidad y permanencia en el espacio.

Figura 2. Uso progresivo del buzón de la palabra

Nota: La figura representa el proceso de apropiación gradual del buzón de la palabra por parte de los estudiantes. Durante las primeras semanas, el recurso es ignorado o utilizado de manera esporádica; a partir de la semana 3, comienza a adquirir relevancia y se registra un uso más frecuente y significativo. En las semanas 4 y 5, se observa un uso autónomo y espontáneo, lo que sugiere su apropiación como herramienta para la expresión emocional y la tramitación simbólica de conflictos.

Figura 3. Efectos del reconocimiento positivo en la convivencia escolar

Nota: La figura ilustra los efectos del reconocimiento positivo sobre el clima del aula y las interacciones grupales. Se observa una disminución de conductas disruptivas y un aumento de comportamientos prosociales, de la aceptación de normas y de la participación en las actividades. Hacia el final del período analizado, el reconocimiento positivo es aceptado por los estudiantes y, además, comienza a ser replicado entre pares, lo que indica su apropiación como práctica convivencial.

Tabla 1. Evolución semanal de los indicadores de convivencia en el AFTE

| Indic. de convivencia | Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 | Semana 5 |
|------------------------------|---|---|---|--|--|
| Asistencia | Muy baja; se registran jornadas sin asistencia. | Baja y fluctuante. | Aumento moderado. | Aumento sostenido. | Estabilizada, mayor permanencia. |
| Respeto a normas básicas | Muy bajo. Rechazo a ingresar al aula. | Bajo. Cumplimiento forzado. | Comienza a mejorar con recordatorios | Mayor disposición espontánea. | Cumplimiento casi total. |
| Conductas disruptivas | Altas: insultos, transgresiones, burlas. | Altas, pero menos intensas. | Disminuyen en frecuencia. | Situaciones aisladas y regulables | Muy bajas; no se registran episodios graves. |
| Relación entre pares | Burlas, provocaciones, conflictos. | Persisten tensiones. | Aparecen los primeros gestos de colaboración. | Mayor apoyo mutuo. | Conductas prosociales frecuentes. |
| Relación con la preceptora | Resistencia, burlas, desafío. | Relación ambigua. | Mayor escucha y momentos de calma. | Confianza creciente y diálogo. | Referente pedagógica clara y respetada. |
| Expresión emocional | Impulsiva, agresiva o evitativa. | Comienza a contenerse ante la intervención. | Uso puntual del buzón. | Uso regular y autónomo del buzón. | Expresión respetuosa, regulada y madura. |
| Reconocimiento positivo | Rechazo inicial. | Aceptación parcial. | Alto impacto, mayor predisposición. | Comienzan reconocimientos entre pares. | Práctica instalada en el grupo. |
| Clima general del aula | Tenso, caótico, inestable. | Inestable, pero con momentos de calma. | Más equilibrado, menos agresividad. | Predominio de clima positivo. | Clima estable y mayoritariamente positivo. |

Nota: La tabla presenta la evolución de distintos indicadores de convivencia escolar a lo largo de cinco semanas de observación en el dispositivo AFTE. Los valores consignados se expresan en rangos cualitativos, contruidos a partir del número de estudiantes involucrados (sobre un total de 15). Para asistencia, se utilizaron las categorías: muy baja (0-3), baja (4-6), moderada (7-9) y sostenida (10-15). Para respeto a normas básicas: muy bajo (0-4), bajo (5-7), moderado (8-10) y alto (11-15). Para conductas disruptivas: altas (9-15), moderadas (5-8) y bajas (0-4). Para reconocimiento positivo: bajo impacto (0-4), impacto medio (5-8) y alto impacto (9-15). Los datos surgen del análisis sistemático de observaciones participantes y registros de campo.

Tabla 2. Evolución semanal de los indicadores del vínculo pedagógico

| Indic. del vínculo pedagógico | Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 | Semana 5 |
|--|---------------------------------------|--|--|--|--|
| Escucha del grupo hacia la preceptora | Muy baja. Ignoran las consignas. | Baja. Responden solo ante la insistencia. | Aumentan los momentos de escucha. | Escucha atenta en la mayoría de las intervenciones. | Escucha sostenida y respetuosa. |
| Tono de interacción | Hostil, desafiante, burlón. | Fluctuante, entre hostilidad y neutralidad. | Predomina el tono neutro, con episodios positivos. | Tono mayormente respetuoso. | Tono cordial y colaborativo. |
| Confianza con la preceptora | Nula. Se percibe distancia y rechazo. | Leve apertura ante intervenciones empáticas. | Aumento de la confianza en situaciones individuales. | Confianza grupal emergente. | Alta confianza: recurren a ella para resolver conflictos y expresar inquietudes. |
| Aceptación de límites y normas | Muy baja. Desafío constante. | Rechazo moderado. | Creciente disposición a negociar límites. | Aceptación espontánea del encuadre. | Aceptación plena de normas institucionales. |
| Diálogo y comunicación | Cortado, evitado o agresivo. | Diálogo fragmentado y forzado. | Diálogo más fluido; responden preguntas. | Conversaciones frecuentes y respetuosas. | Comunicación abierta, fluida y sostenida. |
| Respuesta a intervenciones pedagógicas | Rechazo inmediato. | Aceptación parcial, con resistencia. | Mayor recepción de propuestas. | Participación activa cuando se propone un dispositivo. | Participan por iniciativa propia. |
| Percepción del rol de la preceptora | "Autoridad sancionadora". | "Controladora pero necesaria". | "Acompañante en algunos momentos". | "Referencia que ayuda a ordenar y entender". | "Figura pedagógica clave y de confianza". |
| Relación afectiva | Carga negativa. Distancia defensiva. | Momentos de apertura muy puntuales. | Relación más cálida en situaciones individuales. | Vínculo grupal positivo y estable. | Vínculo afectivo sólido, basado en respeto y cercanía. |

Nota: La tabla presenta la evolución del vínculo pedagógico entre el grupo de estudiantes y la preceptora a lo largo de cinco semanas de observación en el dispositivo AFTE. Los indicadores se expresan en rangos cualitativos, contruidos a partir del número de estudiantes involucrados (sobre un total de 15). Para escucha del grupo hacia la preceptora, se utilizaron las categorías: muy baja (0-3), baja (4-6), moderada (7-9) y alta (10-15). Para aceptación de límites y normas: muy baja (0-4), baja (5-7), moderada (8-10) y alta (11-15). Para diálogo y comunicación: muy limitado (0-3), fragmentado (4-6), fluido (7-9) y abierto y sostenido (10-15). Para respuesta a las intervenciones pedagógicas: rechazo (0-4), aceptación parcial (5-7), buena recepción (8-10) y alta implicancia (11-15). Para la percepción del rol de la preceptora y relación afectiva, se emplearon categorías cualitativas de progresión descriptiva. Los datos se basan en observaciones participantes y registros sistemáticos de campo.

5. Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten profundizar la comprensión del rol pedagógico de la preceptora en la regulación de la convivencia escolar dentro de un dispositivo AFTE y evidencian que las transformaciones observadas se vinculan con procesos pedagógicos intencionales, en lugar de responder a intervenciones aisladas o a la mera permanencia en el espacio escolar. Por el contrario, el análisis sugiere que dichas transformaciones se produjeron a partir de la articulación entre mediaciones pedagógicas concretas, una presencia adulta sostenida y la construcción progresiva de un encuadre institucional que habilitó nuevas formas de participación, expresión y tramitación del conflicto.

Los resultados dialogan con la literatura que subraya la centralidad de la mediación pedagógica y del reconocimiento en la construcción de la convivencia escolar, pero también permiten complejizarla al mostrar que estos procesos fueron graduales, inestables y fuertemente dependientes del sostenimiento cotidiano de una figura adulta específica dentro de un contexto institucional acotado. Así, más que confirmar linealmente categorías teóricas preexistentes, el estudio permite mostrar cómo dichas dimensiones adquieren espesor particular cuando se observan en el trabajo cotidiano de una preceptora en un aula atravesada por situaciones de alta vulnerabilidad socioeducativa.

5.1. Mediaciones pedagógicas, palabra y reconocimiento en la regulación de la convivencia

Uno de los aportes más significativos del estudio radica en evidenciar que la transformación de la convivencia escolar se produjo mediante la habilitación progresiva de mediaciones pedagógicas, las cuales ofrecieron al grupo nuevas formas de habitar el aula, expresar malestares y, a su vez, vincularse con los otros, más allá de la disminución de conductas disruptivas. En este marco, tanto el buzón de la palabra como las prácticas sistemáticas de reconocimiento positivo pueden interpretarse más allá de recursos instrumentales y como dispositivos pedagógicos que intervinieron sobre la dimensión simbólica de la convivencia.

La apropiación gradual del buzón de la palabra permite pensar que la posibilidad de contar con un canal legitimado para expresar emociones, conflictos o demandas contribuyó a desplazar ciertas formas impulsivas o confrontativas hacia modos más elaborados de tramitación. Su relevancia supera la palabra escrita y radica en la configuración de un espacio protegido y reconocible desde el cual el conflicto pudo dejar de expresarse exclusivamente en el plano de la acción inmediata para comenzar a ser simbolizado. En otras palabras, el buzón operó como un mediador que transformó la lógica del estallido o de la confrontación directa en una lógica de elaboración, lectura y resignificación colectiva.

Este punto resulta especialmente relevante en contextos donde las experiencias escolares previas de los estudiantes suelen estar atravesadas por interrupciones, desconfianza institucional o vínculos marcados por la sanción. En tales escenarios, habilitar la palabra trasciende la idea de "escuchar más" y supone construir condiciones pedagógicas para que esa palabra tenga un lugar, una for-

ma y una eficacia distinta dentro de la vida escolar. Desde esta perspectiva, el buzón se entiende como una práctica pedagógica que excede la función de técnica de expresión emocional, ya que reorganiza las relaciones entre estudiantes y adultos y, también, entre los propios estudiantes, al incorporar un tiempo y un encuadre que permite elaborar aquello que previamente se manifestaba de manera desregulada.

En paralelo, el reconocimiento positivo se configuró como una mediación de fuerte incidencia en la reorganización del clima grupal. A diferencia de una lógica centrada predominantemente en la corrección, el señalamiento de faltas o la sanción, las prácticas de reconocimiento desplazaron el foco hacia la valoración de esfuerzos, avances, gestos de cooperación y pequeños logros cotidianos. Este corrimiento implicó una transformación significativa en la forma en que los estudiantes fueron nombrados dentro del aula y, en consecuencia, en cómo pudieron percibirse a sí mismos y a sus compañeros dentro del dispositivo. En diálogo con Honneth (1997), puede sostenerse que el reconocimiento supera su función como refuerzo motivacional y se configura como una práctica con potencial restaurativo, en la medida en que contribuyó a reconstruir la experiencia de ser visto, valorado y legitimado dentro de un espacio escolar donde, con frecuencia, los estudiantes llegan portando trayectorias marcadas por el fracaso, la descalificación o la expulsión simbólica. La relevancia de este hallazgo reside en que el reconocimiento generó mayor calma y disposición a participar, al mismo tiempo que comenzó a ser replicado entre pares, lo que sugiere un nivel de apropiación que trasciende la intervención puntual del adulto y se proyecta sobre la cultura vincular del grupo.

En conjunto, ambos dispositivos permiten sostener que las transformaciones convivenciales observadas se comprenden en un plano que excede lo meramente conductual. Más bien, remiten a un proceso de reconfiguración simbólica del espacio escolar, en el que la palabra, la escucha y la valoración de los otros se constituyeron en condiciones pedagógicas para hacer posible una convivencia menos hostil y más cooperativa. Esto refuerza la idea de que la regulación de la convivencia depende exclusivamente de normas o sanciones y, al mismo tiempo, de la capacidad institucional para ofrecer mediaciones que permitan tramitar el conflicto sin expulsarlo ni negarlo.

5.2. La centralidad del vínculo pedagógico y la reconfiguración del rol de la preceptora

Otro de los hallazgos centrales del estudio es la reconfiguración del rol de la preceptora, que pasó de ocupar un lugar predominantemente asociado al control disciplinario a constituirse en una presencia de acompañamiento afectivo, mediación pedagógica y organización cotidiana del dispositivo. Esta transformación, más que un simple "cambio de estilo" en la intervención adulta, implica un desplazamiento en la función pedagógica que la preceptoría puede asumir dentro de experiencias educativas orientadas al sostenimiento de trayectorias interrumpidas o debilitadas.

En las primeras semanas, la relación entre el grupo y la preceptora estuvo fuertemente marcada por la resistencia, la desconfianza y la confrontación. La figura adulta aparecía asociada, en gran parte, a la vigilancia, la sanción o la im-

sición de límites. Sin embargo, a medida que se sostuvo una presencia consistente, previsible y disponible para intervenir en el ordenamiento del espacio y, además, en la escucha, la mediación y el acompañamiento emocional, comenzó a configurarse un vínculo distinto. La autoridad dejó de apoyarse exclusivamente en la capacidad de controlar para empezar a construirse también a partir de la posibilidad de alojar, anticipar tensiones y ofrecer referencias claras en situaciones de desregulación.

El buzón puede concebirse como un recurso pedagógico que va más allá de una simple técnica de expresión emocional, ya que habilita un tiempo y un espacio orientados a la elaboración de aquello que antes emergía de forma desregulada. Lejos de diluir los límites institucionales, la presencia de una adulta que escucha, sostiene y reconoce permitió que dichos límites fueran progresivamente más aceptados y menos vividos como imposiciones arbitrarias.

Asimismo, los hallazgos permiten observar que el vínculo pedagógico actuó como "marco relacional" de los procesos de convivencia y, al mismo tiempo, como una condición estructurante de su transformación. La mejora en la escucha, el tono de interacción, la aceptación de normas y la calidad del diálogo se vinculan con el modo en que la preceptora fue construyendo una referencia cotidiana estable. La posibilidad de que los estudiantes recurrieron a él frente al conflicto, y también para consultar, expresar malestares o pedir orientación muestra que la función preceptora se amplió desde una lógica de supervisión hacia una lógica de sostén pedagógico.

Los aportes destacan la importancia de los adultos escolares en la construcción del clima institucional y en el acompañamiento de trayectorias educativas (Southwell, 2019a). Este estudio permite precisar que dicha centralidad se sostiene en el tipo de vínculo que el adulto logra construir. La presencia adulta adquiere efectos en función de sus características; en este caso, la combinación de continuidad, coherencia, disponibilidad afectiva y mediación pedagógica permitió que la preceptora se constituyera en una referencia significativa para el grupo.

Este punto, sin embargo, también obliga a introducir una lectura cautelosa. La centralidad alcanzada por la preceptora fue, al mismo tiempo, una fortaleza del dispositivo y uno de sus límites. Si bien su presencia permitió avances relevantes en la regulación de la convivencia, también dejó en evidencia que buena parte de las mejoras observadas dependió de una figura adulta específica, de su implicación cotidiana y de su capacidad singular para sostener el encuadre. Esto plantea interrogantes importantes respecto de la sostenibilidad y transferibilidad de estas transformaciones cuando cambian las condiciones personales o institucionales que las hicieron posibles.

5.3. Alcances, límites y carácter situado de las transformaciones observadas

En términos generales, los hallazgos permiten sostener que se produjeron transformaciones relevantes en la convivencia escolar durante el período analizado. No obstante, estas transformaciones se caracterizan por su desarrollo no lineal, su heterogeneidad y su carácter no definitivo. Una de las principales fortale-

zas del estudio es, precisamente, mostrar que la mejora en la asistencia, la permanencia en el espacio, la disminución de conductas disruptivas, la mayor participación y la consolidación de formas más respetuosas de interacción coexistieron con episodios de resistencia, retrocesos y una marcada dependencia del encuadre adulto.

Este carácter no lineal resulta fundamental para evitar interpretaciones simplificadoras. En contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa, los cambios en la convivencia suelen expresarse como movimientos frágiles, parciales y, a menudo, reversibles, en lugar de progresiones continuas o acumulativas. Por ello, más que hablar de una "resolución" de los conflictos, conviene pensar en procesos de regulación más consistentes, que habilitaron nuevas formas de abordaje, sin eliminar la conflictividad como dimensión constitutiva de la vida escolar. Desde esta perspectiva, el conflicto permanece, mientras se transforma la manera en que la institución y sus actores lo alojan, lo tramitan y lo convierten en materia de trabajo pedagógico.

En este marco, la mejora en la asistencia y la permanencia pueden ser leídas como un indicador indirecto de mayor implicación con el dispositivo, aunque no debería sobredimensionarse como prueba concluyente de inclusión consolidada. La asistencia, en este caso, adquiere sentido en la medida en que se articula con otros indicadores cualitativos: mayor disponibilidad para sostener actividades, menor tendencia a abandonar el espacio, incremento en la participación y presencia de vínculos menos hostiles. En otras palabras, su relevancia reside principalmente en el dato cuantitativo y en lo que expresa acerca del lugar subjetivo que el aula fue adquiriendo para los estudiantes.

Al mismo tiempo, el estudio permite subrayar que las transformaciones observadas fueron fuertemente situadas. Se trata de una experiencia desarrollada en un único dispositivo AFTE, en una escuela secundaria pública urbana, durante un período acotado de cinco semanas y en condiciones institucionales específicas. Esto sostiene la validez de los hallazgos y, al mismo tiempo, exige interpretarlos desde una lógica de transferibilidad analítica, en lugar de una generalización estadística. En otros términos, el valor del estudio se vincula con la posibilidad de ofrecer una comprensión densa y situada de procesos capaces de iluminar experiencias análogas, sin pretender que los mismos resultados se reproduzcan en cualquier AFTE o escuela secundaria. En este punto, el doble posicionamiento de la investigadora como preceptora e investigadora adquiere especial relevancia. Lejos de constituir únicamente una limitación, esta posición permitió un acceso privilegiado a las dinámicas cotidianas del dispositivo, a los matices del vínculo con los estudiantes y a la comprensión situada de los sentidos que adquirieron las intervenciones. Sin embargo, también exige una lectura reflexiva de los hallazgos, reconociendo que la implicación directa de quien investiga forma parte constitutiva del campo y puede influir tanto en la producción de los datos como en su interpretación. Por ello, la validez del análisis se apoya en la explicitación del lugar desde el cual se observa, se interviene y se construye conocimiento, en vez de fundarse en una supuesta distancia neutral.

Los resultados permiten afirmar que, en contextos de trayectorias educativas fragilizadas, la convivencia escolar se configura como una construcción pedagógica permanente, en lugar de entenderse como un estado previo a restaurar. Lo observado en este estudio muestra que, cuando existen mediaciones claras, presencia adulta sostenida, reconocimiento y espacios legítimos para la palabra, es posible habilitar transformaciones relevantes en la forma en que los estudiantes se vinculan con la escuela, con sus pares y con los adultos. Sin embargo, también pone en evidencia que esas transformaciones requieren continuidad, coherencia institucional y condiciones de sostén que exceden la buena voluntad individual, lo que abre interrogantes decisivos para pensar políticas y prácticas de acompañamiento más amplias dentro de la escuela secundaria.

5.4. Discusión final

El reconocimiento positivo funcionó como herramienta restaurativa, coherente con lo planteado por Honneth (1997), que promueve conductas prosociales, sentido de pertenencia y autoestima académica. Asimismo, la transformación del rol de la preceptora coincide con estudios que destacan su importancia en la construcción del clima institucional (Southwell, 2019b).

La mejora observada en la convivencia, aun con la persistencia de conflictos, sugiere que intervenciones sostenidas y coherentes pueden contribuir a modificar prácticas, vínculos y percepciones dentro del aula.

En este sentido, los hallazgos permiten afirmar que la habilitación de la palabra cumple una función catártica y que opera como un dispositivo pedagógico que reorganiza las relaciones entre los estudiantes. Al brindar un espacio simbolizado y seguro, el buzón posibilitó que expresiones que antes derivaban en enfrentamientos se transformaran en mensajes escritos que podían ser trabajados colectivamente. Esto refuerza la idea de que la convivencia escolar se construye cuando las instituciones generan condiciones para que los conflictos sean tramitados de manera elaborada y no explosiva.

Asimismo, el reconocimiento positivo se constituyó en un recurso capaz de reorientar las dinámicas vinculares. Los registros analizados muestran que las devoluciones centradas en los avances, gestos de cooperación y compromisos asumidos por los estudiantes generaron una resignificación del lugar que cada uno ocupaba en el grupo. Este desplazamiento, desde una posición deficitaria hacia una mirada que valora los logros, coincidió con una mayor participación, una reducción de la hostilidad y la emergencia de vínculos más cooperativos.

Por otro lado, el rol de la preceptora adquirió una centralidad que confirma aportes previos de la literatura sobre convivencia escolar. Su presencia constante, su capacidad para anticipar tensiones y su disposición para mediar situaciones conflictivas permitieron sostener un clima emocional estable. La figura adulta, lejos de ejercer un control exclusivamente disciplinario, funcionó como referencia afectiva y organizadora, la cual contribuyó a generar las condiciones necesarias para que los estudiantes pudieran regularse emocionalmente y participar.

Finalmente, los resultados permiten pensar que las transformaciones observadas corresponden solo a intervenciones puntuales y a la construcción progresiva de un entramado convivencial, basado en la palabra, la previsibilidad y el reconocimiento. Aunque los conflictos continúan presentes (como parte constitutiva de la vida escolar), la manera en que son abordados cambia cuando existe un dispositivo institucional que los recibe, los resignifica y les otorga un marco de trabajo colectivo. En este sentido, los hallazgos permiten afirmar que la habilitación de la palabra trasciende su función catártica y opera como un dispositivo pedagógico que reorganiza las relaciones entre los estudiantes.

Asimismo, el doble posicionamiento de la investigadora como preceptora e investigadora otorgó un acceso privilegiado a las dinámicas cotidianas del dispositivo, aunque también exige leer estos hallazgos como resultados situados, estrechamente vinculados a un contexto institucional específico.

6. Recomendaciones pedagógicas

- 6.1. *Mantener el buzón como dispositivo permanente del aula:* Sostener el buzón a lo largo del ciclo lectivo permite que la palabra circule de manera continua y previsible. Su permanencia favorece que los estudiantes lo vean como un espacio legítimo de expresión, lo que permite la tramitación simbólica de conflictos, la anticipación de tensiones y la construcción de una cultura de diálogo. Además, su uso sistemático permite al equipo docente detectar necesidades emergentes y ajustar las intervenciones en función del clima grupal.
- 6.2. *Sistematizar el reconocimiento positivo semanal:* Institucionalizar espacios regulares de devolución positiva contribuye a consolidar prácticas de valoración mutua y a fortalecer la autoestima académica. La periodicidad semanal es aquello que permite hacer visible progresos pequeños pero significativos, fortalecer las conductas prosociales y promover una perspectiva más equilibrada sobre el desempeño del estudiante. Para que sea efectivo, este reconocimiento debe ser específico, auténtico y orientado al fortalecimiento de la participación y la cooperación.
- 6.3. *Incorporar espacios breves de lectura y reflexión grupal:* La incorporación de breves instancias de lectura compartida y reflexión orientada favorece la construcción de un clima de calma, organización y pensamiento colectivo. Estas propuestas configuran un "tiempo pedagógico" diferenciado, que facilita la regulación emocional y promueve la elaboración de sentidos compartidos. Para ello, pueden emplearse textos breves, relatos, preguntas disparadoras o materiales institucionales que habiliten intercambios significativos y profundos.
- 6.4. *Capacitar a preceptoras en educación emocional y mediación escolar:* La formación específica de las preceptoras en educación emocional y mediación escolar puede fortalecer significativamente su capacidad de intervención en contextos de alta complejidad socioeducativa. Contar con herramientas para la escucha activa, la regulación emocional, la gestión de conflictos y la construcción de acuerdos favorece intervenciones más consistentes, preventivas y

pedagógicamente orientadas. Asimismo, este tipo de capacitación se suma a la jerarquización de su rol dentro de la institución, donde se reconoce su tarea tanto en términos organizativos como también como elemento fundamental del acompañamiento de trayectorias, la construcción de vínculos y el sostenimiento de la convivencia escolar.

6.5. *Integrar estas prácticas dentro del proyecto institucional:* Para que las mejoras logradas sean sostenibles, es necesario que los dispositivos ejecutados (buzón, reconocimiento, espacios de reflexión) estén formalmente establecidos en el proyecto institucional. Esto permite garantizar continuidad en el tiempo, fomentar acuerdos compartidos entre los equipos docentes y fortalecer políticas de convivencia que van más allá de una sola experiencia o ciclo lectivo. La incorporación al marco institucional otorga legitimidad, continuidad y un horizonte pedagógico compartido.

7. Conclusiones

Este estudio aporta evidencia situada sobre el rol de los preceptores en la mediación convivencial dentro de un dispositivo AFTE y muestra su potencial para organizar las interacciones escolares en contextos de alta vulnerabilidad. Sin embargo, los hallazgos deben interpretarse con cautela, dada la alta contextualidad del caso y la imposibilidad de generalizar los resultados.

Futuros estudios podrían profundizar este enfoque incorporando diseños comparativos, que permitan analizar cómo estas prácticas se desarrollan en distintos contextos institucionales, identificando similitudes, diferencias y condiciones que favorecen su implementación. Asimismo, los estudios longitudinales resultan valiosos para observar la evolución de estas experiencias a lo largo del tiempo, evaluando su continuidad y los factores que inciden en su sostenibilidad. Sería posible comprender mejor cómo estas prácticas se articulan con políticas institucionales más amplias, contribuyendo a su consolidación y proyección en el sistema educativo.

La implementación del buzón de la palabra y del reconocimiento positivo se configuró como una estrategia valiosa para favorecer la convivencia escolar en un contexto institucional complejo y marcado por la discontinuidad en la asistencia, la fragmentación del grupo y la presencia de conductas disruptivas.

A lo largo del período analizado, estas herramientas se asociaron con una disminución gradual de los conflictos cotidianos, con un clima emocional más estable y con mayores oportunidades para el diálogo, la escucha y la expresión de los estudiantes. Asimismo, fortalecieron la construcción de prácticas prosociales, aumentaron la disposición a participar en actividades escolares y consolidaron la figura de la preceptora como un referente pedagógico y vincular dentro del espacio de las AFTE.

Los resultados obtenidos sugieren que este tipo de dispositivos puede constituir una vía pertinente para el abordaje de la convivencia en otras Aulas de Fortalecimiento o en escuelas secundarias con problemáticas afines, siempre que se

consideren las particularidades institucionales y vinculares de cada contexto. Su implementación progresiva, sostenida y acompañada de intervenciones pedagógicas cuidadosas puede ofrecer orientaciones relevantes para la promoción de la convivencia democrática, el fortalecimiento de las trayectorias escolares y la construcción de vínculos educativos significativos.

Estos hallazgos permiten reflexionar sobre la relevancia de construir dispositivos institucionales que sostengan, más allá de la buena voluntad de los actores, las condiciones para que estas transformaciones puedan perdurar. La experiencia analizada sugiere que, cuando la palabra y el reconocimiento encuentran un lugar estable dentro de la rutina escolar, los estudiantes desarrollan mayores niveles de autorregulación y compromiso, lo que puede contribuir a la mejora del clima institucional.

De igual manera, la estabilización de la convivencia, a lo largo del proceso de trabajo y a través del dispositivo de análisis, pone en evidencia que las acciones educativas basadas en la perspectiva del cuidado resultan posibles para abordar los problemas que se presentan que además pueden contribuir a aprendizajes sociales y emocionales de mayor calado. Así pues, la convivencia se constituye como un contenido más para trabajar, que requiere tiempo y preparación.

Los cambios registrados dejaron de limitarse al comportamiento visible de los estudiantes y dan cuenta de transformaciones subjetivas vinculadas a la percepción de ser escuchados y valorados. La posibilidad de ser reconocidos por sus avances y no únicamente por sus dificultades favoreció la emergencia de un sentido de legitimidad dentro del grupo, que fortalece la pertenencia y la participación en las actividades propuestas.

Finalmente, esta experiencia demuestra la relevancia de mantener estrategias educativas que favorezcan la implementación de acciones de cuidado emocional y de vínculo, como algo inherente a la labor educativa. Las condiciones previas a su implementación, la formación de los adultos involucrados y los marcos institucionales son, en este sentido, necesarias para asegurar que estas prácticas se desarrollen con éxito. La convivencia deja de ser un objetivo abstracto para convertirse en un proceso pedagógico concreto, a la vez que situado y claramente transformador.

Es importante destacar que las transformaciones observadas pueden atribuirse tanto a los dispositivos implementados como a la capacidad del grupo para reconstruir sentidos compartidos sobre la vida escolar y el conflicto. La evolución del clima convivencial sugiere que emerge un mayor compromiso con las normas colectivas y un fortalecimiento del lazo escolar cuando los estudiantes se sienten parte activa de un proyecto común (donde su voz tiene lugar y sus emociones son legítimas). Se comprende la necesidad de que los equipos directivos trabajen intencionalmente la convivencia, entendiéndose como un proceso dinámico en el que intervienen dimensiones afectivas, institucionales y simbólicas y no como un conjunto de comportamientos esperables.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2008). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2016). *Psicoeducación emocional*. Paidós.
- Carr, A. y Pike, A. (2012). Positive behavior support. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 16-30.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024a). *Anexo 1. Principios y definiciones generales (IF-2024-19879499-GDEBA-DPESECDGCYE)* [Documento institucional]. Régimen Académico para la Educación Secundaria. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%201%20-%20Principios%20y%20Definiciones%20Generales%20-%20IF-2024-19879499-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024b). *Anexo 2. Organización pedagógica institucional (IF-2024-19669661-GDEBA-DPESECDGCYE)* [Documento institucional]. Régimen Académico para la Educación Secundaria. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%202%20-%20Organizaci%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gica%20Institucional%20-%20IF-2024-19669661-GDEBA-DPESECDGCYE.pdf>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2013). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Sandoval-Obando, E. E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D. y Salvador Bertone, M. (2018). Estrategias pedagógicas favorecedoras de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pspm>

Siede, I. (2016). La convivencia escolar: Sentidos y prácticas. En I. Siede (Ed.), *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 129-156). Paidós.

Southwell, M. (2019a). El rol de los preceptores en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, 10(3), 45-62.

Southwell, M. (2019b). *Posiciones docentes: Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.

Terigi, F. (2014). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa* [Documento de trabajo]. Ministerio de Educación de la Nación.

El vínculo educativo

Una mirada desde la convivencia en contextos de pandemia en el nivel primario y prácticas de residencia en la formación docente

The educational bond

A perspective from coexistence in pandemic contexts at the primary level and residency practices in teacher training

Alejandra Delgado ¹

Susana Franco ²

Resumen: Este artículo propone una reflexión situada y crítica sobre los vínculos educativos. Desde una perspectiva compleja (Morin, 2021), ética y emancipadora (Freire, 1970), se analiza cómo las tramas vinculares configuran sentidos pedagógicos, habilitan u obstaculizan procesos de enseñanza y aprendizaje y construyen subjetividades, climas escolares y horizontes de justicia educativa. Con aportes de Maldonado (2021) y Fornasari (2016), se propone una mirada centrada en el cuidado, la reciprocidad y la construcción conjunta del lazo educativo. A partir de los hallazgos de las tesis de maestría de las autoras (Franco, 2024; Delgado, 2018), se identifican experiencias que evidencian la centralidad del vínculo educativo y del buen trato en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, se analizan estas dimensiones como condiciones para el aprendizaje y fundamentos éticos y políticos del quehacer educativo.

Palabras clave: relación profesor-alumno, relación padres-escuela, emancipación, cuidado

¹ Doctora en Educación. Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Secundaria en Psicología. Profesora Titular en el Instituto Superior "Nuestra Señora del Valle" (Cruz del Eje, Córdoba) en los Profesorados de Educación Especial. Miembro de equipos de investigación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: alejandr Mercedes.delgado@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2679-422X>

² Magíster en Investigación Educativa. Psicopedagoga. Licenciada en psicopedagogía. Coordinadora del Programa "Convivencia Escolar y Buen Trato" Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional. Dirección General de Bienestar Educativo del Ministerio de Educación de Córdoba. Miembro de un equipo de investigación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: susanaelizabethfranco@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6134-9067>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 74-93.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)05) / Recibido: 21-08-2025 / Aprobado: 5-11-2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *This article proposes a situated and critical reflection on educational bonds. From a complex (Morin, 2021), ethical and emancipatory (Freire, 1970) perspective, it analyzes how relational dynamics shape pedagogical meanings, enable or hinder teaching and learning processes, and construct subjectivities, school atmospheres, and horizons of educational justice. Drawing on Maldonado (2021) and Fornasari (2016), it proposes a perspective centered on care, reciprocity, and the co-construction of the educational bond. Based on findings from the authors' master's theses (Franco, 2024; Delgado, 2018), it identifies experiences that highlight the centrality of educational relationships and fair treatment in training processes. These dimensions are analyzed as conditions for learning and as ethical and political foundations of educational practice.*

Keywords: *teacher-student relationship, parents-school relationship, emancipation, care*

Introducción

Desde nuestra perspectiva, la educación es un pilar fundamental para el desarrollo de la calidad de vida de las personas. Es una práctica sostenida en el tiempo, con especial responsabilidad del Estado y las instituciones. Murueta (2020) sostiene que la educación no es mera transmisión de información ni moldear a las personas con un estereotipo, sino un proceso integral que incluye escuela, familia, pares y múltiples agentes culturales potenciales, de los cuales incorporamos experiencias. En este sentido, la educación implica combinar, procesar, recoger y producir significados.

En lo que respecta a las escuelas, como instituciones educativas, tienen una organización y definición de sus espacios, tiempos y agrupamientos; establecen un conjunto de normas, valores y pautas que regulan sus distintas actividades. Allí los actores institucionales se unen por lazos, por vínculos de mutua "necesidad" (Ianni y Pérez, 2005, p. 37).

Para Núñez (2003), los vínculos educativos atan al destino de ser subjetivados desde la cultura y el lenguaje, porque inscriben a los sujetos en un mundo simbólico, donde descubren su propio lugar social. Estos vínculos son la base del porvenir, donde se juega el tránsito de lo viejo a lo nuevo, ya que permite la confianza en su propia búsqueda. Define así el vínculo como un articulador entre las generaciones, donde se tejen los lazos de confianza, constitutivos y necesarios a nivel intergeneracional.

Cada parte es condición para la existencia de la otra, en una trama de reciprocidad. Al mismo tiempo que las escuelas precisan de docentes, estudiantes y padres, estos requieren de las escuelas, para llevar adelante la misión formadora y socializadora de sus hijos, en un entramado de interacciones y prácticas que constituyen una red de relaciones vinculares.

El aporte de Franco (2024) resulta de gran importancia porque analiza cómo estos vínculos de reciprocidad se reconfiguran en los contextos de virtualidad,

especialmente, entre familias y escuelas del nivel primario. Su investigación muestra que, a pesar de las mediaciones tecnológicas, las tramas vinculares no desaparecen, sino que se transforman, lo que requiere nuevas formas de acompañamiento, diálogo y corresponsabilidad.

Estas formas requieren fortalecer espacios que promuevan la expresión y la circulación de la palabra como gestos de amorosidad, empatía y comprensión, para hacer foco en el cuidado de los vínculos entre todos. Además, considera que la función de la escuela trasciende la transmisión de saberes y es una oportunidad para que los jóvenes reestructuren sus relaciones y vínculos, más allá de los que consolidan en sus hogares.

Los encuentros tecnológicos fueron necesarios porque funcionan como puentes, como sostén, como abrazos y miradas donde ligarse simbólicamente. Los contextos de virtualidad llevaron a las escuelas a "problematizar" lo educativo, entendiendo este concepto como "desnaturalizar" (Bambozzi, 2005, p.13), en el sentido de cuestionar lo que se venía haciendo, lo obvio, lo instituido, para capitalizar, de manera crítica-propositiva, aquellos aspectos que permitieran avanzar en decisiones más sensibles a las situaciones de los estudiantes.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994), se ofrecen los cuatro principios rectores para incorporar el desarrollo de HSE [Habilidades Socioemocionales] en los programas formativos de cada unidad académica, porque, en los nuevos paradigmas educativos, se contempla la formación integral de los estudiantes, desde una concepción constructivista, compleja y articulada. Para ello, los organismos internacionales proponen como metas educativas: (i) Aprender a ser; (ii) aprender a hacer; (iii) aprender a convivir y (iv) aprender a aprender. (Fornasari y Sánchez Calderón, 2025, p. 44)

En este sentido, aprender y enseñar implican transformación, desarrollo y logro paulatino de la autonomía (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021). Por ello, en este proceso, tanto estudiantes como docentes tienen que aprender a tolerar la ansiedad, la frustración, el enojo, el desconcierto relativo y la confusión que generan los conflictos cognitivos, emocionales e, incluso, socioinstitucionales, para integrarse a la realidad educativa desde diversas perspectivas (Fornasari, 2013).

Siguiendo a Fornasari y Sánchez Calderón,

Estas cuatro metas educativas³ superan el dogma de la educación tradicional, basado en el modelo de disciplinamiento, repetición y reproducción de contenidos, que hace foco solamente en la dimensión cognitiva-racional-instrumental de los aprendizajes. Desde los nuevos enfoques, se incorporan todas las dimensiones del ser humano, porque los procesos de aprendizajes no pueden dissociarse de las tramas socio emocionales y vinculares. (2025, p. 44)

³ (i) Aprender a ser; (ii) aprender a hacer; (iii) aprender a convivir y (iv) aprender a aprender (Fornasari y Sánchez Calderón, 2025, p. 44).

De esta manera, se comprende que los vínculos afectivos son sustanciales para el desarrollo de las personas a lo largo de la vida. Para Kaplan (2022), una mirada tierna, una palabra comprensiva, un gesto solidario o un abrazo fraterno nos une con la condición humana. La vida escolar no es una aventura solitaria, sino que se teje con los lazos que establecemos con los otros, en los vínculos generacionales con los pares y con la autoridad.

La vida de las personas transcurre entre experiencias intersubjetivas que dejan huella y que trazan nuestro destino. Significa que el destino no está predefinido, sino que se estructura bajo ciertas condiciones; la escuela es uno de los espacios privilegiados para promover recursos socioafectivos y ampliar posibilidades. Afectarse es implicarse, aprender a sentir afecto por el mundo del otro.

Además, Kaplan (2022) brinda algunas reflexiones acerca de la vida escolar. Sostiene, en primera instancia, que, en las escuelas, se tejen vínculos intersubjetivos que permiten afrontar los sentimientos de soledad y desamparo que algunos estudiantes y familias pueden sentir. La construcción de lazos sociales como experiencias intersubjetivas habilita los sentidos de pertenencia institucional y una relación de cuidado con otros.

"Las relaciones afectivas son importantes para el desarrollo de las personas a lo largo de toda la vida" (Kaplan, 2022, p. 15). Por ello, sostiene la autora, es en las escuelas donde se crean puentes con los otros, con las culturas, los conocimientos y donde el afecto tiene un papel imprescindible, por lo que los procesos de acompañamientos y las miradas afectivas son piezas clave para cada encuentro socioeducativo y psicoeducativo.

Siguiendo a Fornasari y Sánchez Calderón,

Las actuales investigaciones (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018) demuestran que, para poder aprender, se requiere de un sujeto epistémico que participe activamente como protagonista en la construcción, elaboración y apropiación de los conocimientos, desde una perspectiva integral y compleja, para articular sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales para fortalecer sus trayectos académicos. (2025, p. 44)

Las actuales investigaciones (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018) demuestran que, para poder aprender, se requiere de un sujeto epistémico que participe activamente como protagonista en la construcción, elaboración y apropiación de los conocimientos. Desde una perspectiva integral y compleja, se promueve la articulación de las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales como condición para fortalecer los trayectos académicos. En este marco, las habilidades socioemocionales (HSE) constituyen un conjunto de recursos, herramientas y estrategias que favorecen el abordaje de los procesos psicosociales, académicos e institucionales, que implican procesos de aprendizaje y fortalecimiento en los siguientes aspectos. Desde el enfoque de las HSE (habilidades socioemocionales), destacamos que consisten en una gran variedad de recursos, herramientas y estrategias epistémicas para afrontar los procesos psicosociales, académicos e institucionales, ya que las HSE implican procesos de aprendizajes y fortalecimiento sobre los siguientes aspectos:

- "Capacidad de relacionarnos.
- Posibilidad de reflexionar sobre sí mismo.
- Tomar decisiones.
- Hacerse responsables por las elecciones asumidas.
- Identificar los sentimientos.
- Expresar empatía y solidaridad". (Fornasari y Sánchez Calderón, 2025, p. 44)

Franco (2024) advierte que, en contextos de virtualidad, se evidencian nuevas tensiones en torno a las convivencias escolares, que exigen construir marcos normativos flexibles y éticamente fundamentados, así como sostener canales de diálogo constantes entre familias y escuelas. La autora subraya la importancia de generar acuerdos socioafectivos también en los entornos digitales, para preservar los sentidos de pertenencia, los cuidados y las responsabilidades mutuas, a fin de que los aprendizajes sucedan.

Así, en las aulas se enseñan y se establecen acuerdos en los modos de vincularnos, también, en los entornos virtuales, es necesario construir acuerdos para una ciudadanía digital cuidada, participativa y crítica. Familias y escuelas son responsables de acompañar estos aprendizajes, con valores éticos porque, detrás de la pantalla, está la presencia de otro/osemejante con igualdad de derechos. Se trata de la construcción de la noción de semejante. Los valores y las normas que se generan en los modos de vincularnos son válidos para los espacios de convivencias presenciales como virtuales.

En la pedagogía crítica, se apuesta a propuestas de enseñanza que estimulen a los estudiantes, parafraseando a Maldonado (2018), a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten en sus itinerarios educacionales. Maldonado (2018) describe a Freire como un gran maestro brasileño que reconoce y defiende la capacidad que tienen los estudiantes para pensar críticamente sobre sus circunstancias educativas, sus problemas individuales y colectivos y los contextos sociales en los que les toca desenvolverse.

Para Murueta (2020), en la *Teoría de la Praxis*, los participantes son actores creadores -más que creativos-, porque aprenden cuando realizan acciones comunitarias, con sentidos culturales, históricos y sociales. Por ello, la *Teoría de la Praxis*, continuadora de la tradición dialéctica, interpela los procesos educativos tradicionales para promover "aprendizajes creadores", a nivel subjetivo y colectivo, considerando a las tramas sociales como potenciadoras de las vocaciones y posibilidades individuales.

Estas perspectivas se articulan con la ética del cuidado de Noddings⁴ (2005), donde la integralidad de la formación implica el bienestar general y no solo académ-

⁴ Entre reformas educativas y tras la pandemia, el desafío de atención y cuidado en las escuelas es aún más relevante y Noddings, en su libro *El desafío del cuidado en las escuelas: un enfoque alternativo a la educación*, sitúa el cuidado como elemento central de los debates actuales sobre la estandarización, la rendición de cuentas, la privatización y la lucha continua entre los métodos educativos tradicionales y progresistas y aboga por un sistema receptivo alternativo que permitirá que florezcan las mejores ideas. Noddings plantea un sistema escolar basado en la idea de que diferentes personas tienen diferentes fortalezas y que estas fortalezas deben cultivarse en un entorno de atención, no de competencia. Ella sugiere que, si hacemos que la capacidad de cuidado sea básica, podemos acomodar las preferencias, tanto tradicionales como progresistas, en un sistema escolar en beneficio de todos, especialmente de los niños.

mica. Este contexto de cuidado se distingue por el respeto a las singularidades de cada estudiante y docente. El docente, en su rol de guía y facilitador de procesos, promueve espacios en los que los estudiantes se sientan seguros para explorar, cuestionar y descubrir, sin estar expuestos a un maltrato.

Nicastro y Greco (2012) explican que las trayectorias comprenden recorridos, caminos en construcciones permanentes, que implican a sujetos en situaciones de acompañamiento. Las trayectorias de cada estudiante requieren ser miradas en el marco de sus historias, desde una situación determinada, sin anticiparse en su totalidad y teniendo en cuenta los sentidos de reinención y de configuración. Para las autoras, entender estos sentidos propios y necesarios dependerá de las posibilidades de ser "narradas". Es decir, nos interpelan a mirarlas como procesos, en un interjuego entre pasado, presente y porvenir, sin sostener una linealidad, para pensarlas desde su complejidad.

En este sentido, es de relevancia configurar espacios, tiempos y estrategias que permitan invertir el modelo tradicional con el que se forjaron las primeras escuelas, a decir de Maldonado (2018), en el que los sistemas educativos se organizaron con base en un máximo protagonismo de los docentes y un mínimo protagonismo de los estudiantes. Seguidamente, se desarrolla la metodología y los principales hallazgos derivados del trabajo de campo, en el marco de las tesis de maestría en investigación educativa de las autoras.

Metodología

Este artículo se sustenta en los hallazgos de dos investigaciones de maestría, desarrolladas en la Universidad Católica de Córdoba, que, a continuación, se presentan como caso 1 y caso 2:

Caso 1

Delgado (2018), en su tesis titulada *El docente orientador⁵ en la formación docente inicial: un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia*, realizó un estudio cualitativo, en principio, con 16 docentes orientadores de escuelas asociadas de gestión estatal y

⁵ La figura del docente orientador desempeña un papel clave al establecer un vínculo sólido con el residente, que facilita -o no- una formación que trasciende lo técnico y teórico. Es una figura que debe proporcionar retroalimentación constante, para promover un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados, lo que contribuye significativamente a fortalecer la confianza en sus habilidades profesionales. ¿Qué lugar ocupa este actor en la residencia?, ¿qué lugar ocupa en el imaginario del residente?, ¿qué espera de él? ¿Cómo se construye este vínculo?, ¿qué características asume esa relación en términos de reconocimientos mutuos? El vínculo entre residentes y docentes orientadores no está establecido, es un vínculo para construirse en un ambiente de trabajo (conocido por uno y desconocido por el otro) y en un clima institucional particular. En los espacios de participación, los residentes suelen quedar excluidos de estilos de comunicación, tipos de conflictos previos en los que suelen quedar en el medio y el grado de satisfacción (o insatisfacción) respecto a las relaciones que mantienen (Delgado, 2018).

privada, de nivel inicial y primario en la ciudad de Cruz del Eje. Esta tuvo como objetivo analizar las concepciones y los recorridos pedagógicos de los docentes orientadores en el acompañamiento en prácticas de residencia.

Entre algunas de las estrategias metodológicas que se implementaron para el relevamiento de datos, fue un cuestionario de oraciones incompletas, que iniciaba con la frase ser docente orientador es para mí como... y el residente es para mí como..., cuya respuesta dejó lugar a la metáfora. Según Lakoff y Johnson (1980), la teoría cognitiva de las metáforas explica cómo el individuo puede construir conceptos abstractos a partir de imágenes esquemáticas relacionadas con la experiencia.

Para estos autores, la metáfora es el vínculo entre la razón, la imaginación y las emociones. No solo es fundamental para la comprensión humana, sino también un mecanismo para crear nuevos significados y realidades en nuestras vidas. Una de las características de las metáforas es su importante componente afectivo. Según Lyddon *et al.* (2001), las metáforas son un recurso significativo para conectar aspectos cognitivos y afectivos de la enseñanza, lo que permite que el individuo tome conciencia de sus sentimientos y emociones.

Para Delgado (2018), la técnica del cuestionario de oraciones incompletas permitió acceder a representaciones simbólicas profundas sobre el rol y el vínculo. Las metáforas funcionan como condensadores de sentidos, que no siempre se expresan de manera explícita, donde se revela la coexistencia de discursos y prácticas diversas dentro de una misma experiencia formativa.

Entre algunas de las metáforas que representan al docente orientador, desde una tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 2008), de racionalidad instrumental o tecnocrática, aparece la superheroína, un modelo idealizado del docente, con poderes extraordinarios para ver, oír y transmitir conocimientos. Esta figura reproduce una asimetría vertical en la relación educativa, donde el docente es el que tiene el saber y el residente, alguien que debe alcanzarlo.

La fábrica, emblema del paradigma eficientista, posiciona al docente como un técnico que fabrica conocimientos útiles para el sistema, que desconecta la práctica educativa de sus dimensiones humanas, sociales y contextuales. El instructor reproduce la lógica del entrenamiento técnico, en la que el docente indica fórmulas y métodos universales para aplicar en el aula, sin considerar la singularidad de las situaciones ni de los sujetos. El tutor (palo tutor), aunque -en principio- aparece como una figura de apoyo y orientación, no se escapa del ideal de "formar derecho" y hacia "arriba", lo que evoca una direccionalidad normativa y disciplinadora.

Entre las concepciones de los docentes orientadores sobre su propia figura, agrupando las metáforas, se derivan dos que se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas en la formación docente, el "Docente Orientador como Súper Tutor" y el "Docente Orientador como buen Buen Pastor".

Además de estas metáforas, también se encontraron metáforas que construyen una imagen del docente orientador como presencia que ilumina, apoya, facilita y acompaña de manera activa, respetando la autonomía y promoviendo un

aprendizaje reflexivo y transformador. Así, por ejemplo, el docente orientador es representado como un faro que ilumina y guía el camino del futuro docente, en tanto ofrece orientación sin imponer direcciones, lo que favorece la autonomía y la construcción reflexiva del aprendizaje. Como un faro, orienta a los navegantes en la oscuridad, el docente ofrece claridad, dirección y seguridad en la trayectoria formativa del estudiante.

Es un punto de referencia confiable que permite avanzar con autonomía y confianza. En lo que respecta a las metáforas con estas características, se deriva la categoría "El Docente Orientador como Facilitador de Procesos", que se corresponde con el modelo crítico y constructivista:

Como anticipación de los resultados, por un lado, un vínculo asimétrico y disciplinador, donde el docente orientador aparece como figura de control, corrección o transmisión unilateral de saberes. Metáforas como la superheroína, la fábrica, el instructor y el tutor revelan una concepción centrada en una racionalidad tecnocrática o instrumental (Davini, 2008), que reproduce jerarquías verticales y limita la posibilidad de un acompañamiento dialógico.

Por otro lado, emergen metáforas más abiertas, dialógicas y humanizantes, como el faro, que sugieren un vínculo basado en la confianza, el acompañamiento activo y el respeto por la autonomía del residente. Aquí el docente orientador es guía y presencia significativa, más que modelo a imitar o figura de corrección.

Los hallazgos de la tesis indican que, si bien persisten imaginarios normalizadores, aunque con menor tendencia, también hay una búsqueda de vínculos más horizontales y pedagógicamente ricos. Esto invita a promover instancias de reflexión crítica en los equipos docentes para revisar las prácticas de acompañamiento y construir marcos más inclusivos, sensibles al contexto y a la singularidad del residente.

Por lo expuesto, el vínculo como dimensión formativa clave se revela como una dimensión constitutiva del aprendizaje profesional docente. El modo en que se establece este lazo influye directamente en las posibilidades de experimentar la residencia como un proceso de crecimiento, búsqueda y transformación o como una instancia de ajuste a modelos preestablecidos.

En el marco del paradigma de la complejidad, Morin (2001, como se citó en Souto, 2023) señala que el acompañamiento en residencia debe ser entendido como un proceso abierto a la emergencia, en el que no todo puede planificarse ni anticiparse. La complejidad nos invita a habitar la incertidumbre como parte constitutiva del vínculo pedagógico. Las prácticas de residencia están atravesadas por lo inesperado, por encuentros humanos singulares que no se resuelven con recetas.

La metáfora del faro, si bien guía, no impone una única dirección, sino que orienta sin invadir, dando lugar a las propias decisiones del otro. Superar esta mirada requiere pensar la práctica docente como una praxis Freire (1970), donde ambos aprenden, enseñan y se transforman mutuamente en un entramado dialógico, contextual y ético.

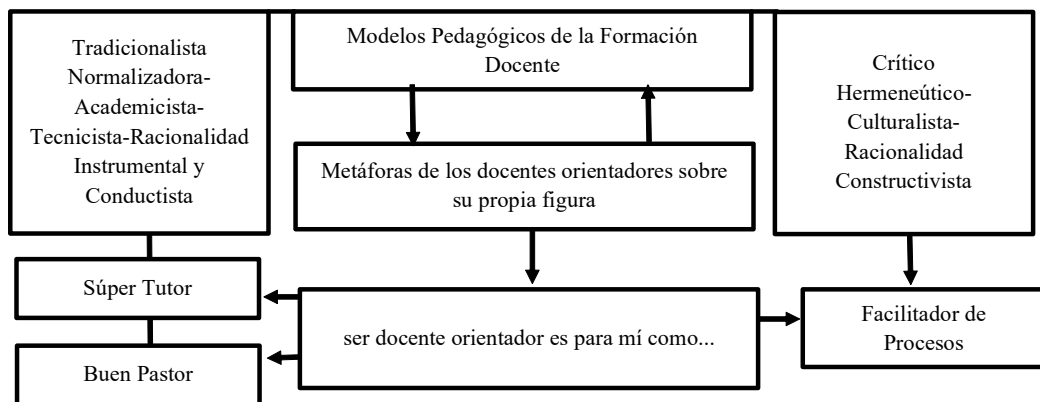
En el Esquema 1, se sintetizan algunos de los resultados de esta tesis.

En dicho esquema, se puede observar que, entre las concepciones (metáforas) de los docentes orientadores sobre su propia figura, dos de ellas se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas conductistas: "docente orientador como Súper Tutor" y el "Buen Pastor". Mientras que solamente una de ellas se corresponde con el modelo crítico y constructivista: "docente orientador como Facilitador de Procesos".

Caso 2

Respecto de la tesis de Franco (2024), *Convivencias Escolares en contextos de virtualidad*⁶. Las configuraciones de vínculos entre familias y escuelas en el nivel primario, se realizó un estudio cualitativo, en el nivel primario de un centro educativo de gestión privada de la ciudad de Córdoba. En cuanto al objetivo de esta tesis, consistió en analizar las modalidades vinculares que se adoptan en las construc-

Esquema 1. Metáforas emergentes del docente orientador sobre su propia figura



Fuente: Elaboración propia.

⁶ Las experiencias escolares inéditas, que se originaron en la pandemia con el COVID-19, nos interpela a repensar las convivencias y la construcción de los vínculos educativos entre familias y escuelas. El cierre de los edificios escolares trasladó la educación a los hogares de estudiantes y docentes. Esto implicó la pérdida de los espacios institucionales que organizan las tareas comunes en las aulas y los límites que trazan el adentro y el afuera de las escuelas. Al perderse estos espacios de organización y continuidad pedagógica, las escuelas y las familias tuvieron que dibujar las "fronteras demarcatorias" (Siede, 2021) para continuar con el quehacer que los había convocado. De esta manera, los espacios de encuentros pasaron a ser virtuales y requirieron de pautas y normas de convivencias para propiciar climas escolares que favorecieron los procesos de enseñanzas y aprendizajes. En estos contextos de virtualidad, las convivencias escolares, entendidas como construcciones colectivas, se pusieron en tensión y desafiaron a las instituciones para pensar y diseñar nuevas maneras de interactuar y vincularse entre todos los actores que la integran. Por ello, la pregunta eje en esta investigación plantea: ¿Cómo se construyen los vínculos educativos en el nivel primario entre docentes, familias y estudiantes en entornos de convivencias virtuales? (Franco, 2024).

ciones de las convivencias virtuales en las comunidades educativas de nivel primario. La muestra elegida fueron 24 estudiantes de sexto grado, ya que son ellos quienes tienen mayor recorrido en sus trayectorias y experiencias educativas en la pandemia. En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas para el relevamiento de datos, fue la entrevista semiestructurada de manera presencial a docentes, director y, de manera virtual, a familias.

Además, se llevó a cabo una entrevista en profundidad a la directora general, con el objetivo de comprender sus perspectivas respecto de las distintas situaciones y experiencias relacionadas con los vínculos virtuales y la construcción de las convivencias escolares.

También, se implementó un taller con los 24 estudiantes de sexto grado y dos grupos focales. Esta técnica fue elegida, ya que se encuadra en el apartado de entrevistas grupales, pero con sus propias características. Los grupos focales fueron considerados como una técnica específica dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales, orientadas a la obtención de información cualitativa.

Estos grupos son factibles, rápidos, flexibles y permiten la interacción social. Además, posibilitaron la exploración y generación de material cualitativo, derivado de la presencia de varios participantes (Valles, 1999). El tema de discusión fue: ¿cómo se sintieron durante el tiempo de pandemia aprendiendo en casa?; referencias a convivencias y comunicaciones; factores que fortalecieron o dificultaron los encuentros con sus docentes y pares. Los grupos fueron organizados con la ayuda de la docente de grado, para indagar sobre el tema de la virtualidad, con diversas miradas y opiniones de los mismos estudiantes.

Esta investigación cualitativa, desde una posición interpretativa hermenéutica, tuvo como propósito el análisis de los procesos de vinculación en contextos de virtualidad de los actores de la comunidad educativa de nivel primario y sus patrones regulares de comportamientos, para detectar y comprender los significados construidos alrededor de los entornos de convivencias virtuales. Los datos fueron registrados a través de notas, observaciones y desgrabaciones de las entrevistas, las organizaciones, primero, por codificaciones y, luego, por categorías, con párrafos textuales y sus interpretaciones para comprender los contextos de enunciación y significados construidos socialmente.

De acuerdo con Grondin (1999), la experiencia hermenéutica se constituye siempre en un diálogo, cuando existe un otro con quien compartir algo. Es solo en el diálogo, en el encuentro con otras formas de pensar, cuando podemos superar las limitaciones de los propios horizontes de pensamiento. Por eso, la filosofía hermenéutica tiene, como principio superior, el diálogo. De este modo, en el proceso de interpretación, está la posibilidad de comprender las reconfiguraciones de los vínculos educativos que se pusieron en acción entre familias, docentes y estudiantes, durante las convivencias en contextos de virtualidad. Por ello, en esta investigación, se propuso rescatar aquellos sentidos, gestos, miradas, palabras, sentimientos y emociones que los actores manifestaron en sus relatos, con relación a las experiencias vividas desde los procesos de enseñar y aprender durante las etapas de pandemia.

El fundamento de este trabajo y el análisis se constituyeron a partir de reflexionar sobre las relaciones entre las familias y las escuelas, que inciden en los procesos de enseñanzas y aprendizajes de los estudiantes. Esto facilitó comprender, a través del propósito de investigación, algunas transformaciones que marcaban las experiencias de intervención en los modos de convivencias que se pusieron de manifiesto en los procesos de enseñar y aprender.

En la investigación, se propusieron tres categorías de análisis, que desafían y tensionan el sistema educativo y familiar: convivencias virtuales, experiencias y factores protectores; vínculos educativos virtuales, alcances y límites y procesos de acompañamientos institucionales y familiares. Las transformaciones de los modos habituales de convivencias, que se pusieron de manifiesto en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, llevaron a nuevos encuadres y formas de encontrarse, pactadas con las familias para que los aprendizajes tuvieran lugar. Las familias pudieron opinar sobre las propuestas pedagógicas, las analizaron poniendo en tensión las prácticas y los modos de convivencias escolares.

De modo que los docentes se sintieron interpelados a usar plataformas desconocidas o que, anteriormente, nunca habían tenido la necesidad de utilizarlas, como insumos para llegar a los hogares de sus estudiantes. Sin embargo, las plataformas de Zoom, Meet, videos y WhatsApp tuvieron un papel primordial en la conformación de tramas vinculares educativas, que facilitaron los encuentros con otros. Aquí, el lugar de los adultos, como otros significativos, fue esencial para organizar e institucionalizar la vida cotidiana escolar, conformada por compañeros y docentes.

Los vínculos presenciales no fueron reemplazables; sin embargo, los encuentros virtuales generados por las escuelas fueron puentes de sostén emocional y de cuidados, donde los estudiantes pudieron ampararse subjetivamente (Kaplan, 2022). Aquí, queremos significar, desde el enfoque de la ética del cuidado institucional (Fornasari, 2013, 2016 y 2021), que los docentes se enfocaron, durante la pandemia, en preservar la vida, la protección de los derechos, el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y los acuerdos de convivencia escolar, para dar sentido al acto educativo.

Sabemos que los sostenes materiales y simbólicos son necesarios para la constitución de sujetos, puesto que las subjetividades se conforman en un entramado de relaciones, de experiencias y encuentros con otros. Entendemos que, desde una ética de cuidado, las infancias son etapas sensibles y refieren al reconocimiento de la dignidad y al bienestar de los estudiantes, que afectan a los adultos responsables para que los atiendan. Los docentes expresaron que no fue fácil establecer acuerdos en la virtualidad, puesto que, en un principio, permitieron todo; no había acuerdos de convivencia que pudieran ordenar, situar el trabajo colectivo. Establecer normas y pautas para el cuidado ofreció una oportunidad a familias y escuelas para fortalecer la confianza recíproca y ajustar expectativas mutuas.

Sostenemos, junto con Maturana y Franco (2020), que la escucha constituye un potencial humanizador en la configuración de los procesos subjetivos en las instituciones educativas, en tanto posibilita la construcción de vínculos de confian-

za indispensables para los procesos escolares. En este marco, el sostenimiento de los vínculos entre familias y escuelas requirió acordar modos de acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, fue necesario reconocer las condiciones materiales de docentes y estudiantes, a fin de diseñar estrategias de intervención situadas.

Así, uno de los primeros acuerdos que los docentes realizaron fue transformar la pedagogía activa, fundamento institucional, por actividades más estructuradas y explicadas, con la finalidad de facilitar el acompañamiento de las familias en los procesos de aprendizajes. Desde este nuevo encuadre, para organizar las experiencias escolares, surgió la necesidad de consolidar intercambios y acuerdos con las familias, sobre las propuestas pedagógicas que los docentes iban ensayando. De ahí que la comunicación con las familias fue variando en virtud de las expectativas y en las posibilidades reales de acompañar desde un nuevo formato de escuela.

La colaboración era un requerimiento necesario para aprender con otros y reconocerse como sujetos diferentes, pero reunidos por los vínculos y los afectos. Esta colaboración requiere respeto y confianza entre docentes y familias para el acompañamiento de las propuestas educativas en la complejidad de época que tocó transitar y que provocó pensar el trabajo colectivo, el hacer y compartir entre todos.

En las expresiones de docentes y estudiantes, se percibe lo difícil y raro que resultaban los encuentros, la ausencia del cara a cara, el interactuar entre compañeros. Sin embargo, los docentes pudieron sostener las propuestas pedagógicas virtualmente porque contaban con conectividad y esto ayudó para poder afianzar los vínculos educativos que tuvieron lugar durante la pandemia. No fueron de igual manera, pero los vínculos pudieron construirse, con modalidades alternativas y diferentes. Encontrarse generaba "una energía muy alta", nos compartía el director.

Ante el interrogante cómo organizar los encuentros en colaboración con las familias, pudimos observar que, durante el encierro, los docentes llevaron adelante clases en entornos sociotécnicos desconocidos. Al mismo tiempo, enseñaron en diversos espacios de los hogares, en condiciones poco enmarcadas (Dussel, 2021). La necesaria presencia de las familias en estos espacios escolares virtuales retó a construir nuevos acuerdos para ordenar la participación de los grupos y la posibilidad de escucharlos a todos, en interacción con los contenidos pedagógicos propuestos en las pantallas.

De este modo, destacamos que las escuchas, las conversaciones, los intercambios de palabras, gestos y emociones posibilitaron sostener vínculos de confianza entre familias y escuelas, como principios fundantes e indispensables en estos espacios de clases. Creemos importante que, en estos vínculos, ambas instituciones fueron corresponsables de los cuidados desde una perspectiva de derechos y protección integral de los estudiantes.

Si bien la presencia de las familias en los espacios escolares generó tensiones -ya que, en muchos casos, no contaban con herramientas para explicar las actividades a sus hijos y, al mismo tiempo, intervenían en el accionar docente-, los

docentes lograron construir acuerdos de cooperación para acompañar los procesos de aprendizaje.

Aquí, un elemento importante en la trama vincular docente-estudiante, la mirada individual, que, en la virtualidad, se percibió ausente. En la ausencia de ese vínculo cotidiano, los docentes trabajaron arduamente para dar respuestas, pero sintieron la falta de contacto con los estudiantes.

Taller con estudiantes

Estas son algunas frases que aparecían en las entrevistas y grupos focales, realizados en este trabajo de investigación, que refieren a los encuentros virtuales:

"Resultaba fácil algunas cosas, otras no, se sentía muy raro tener que hacer un trabajo con tus compañeros, porque tenía que ser por Zoom, y es más fácil cuando estás en el colegio, porque es pensarlo de otra manera". (Taller con estudiantes)

"En cambio, no es lo mismo que estar acá enfrente, que interactúas, que poder hablar con tus compañeros, hacer un debate, plantear opiniones. Totalmente distinto que en la virtualidad. No se logra eso, para nada". (Entrevista, docente de 6° grado)

"Las virtualidades eran espacios necesarios donde había muchas ganas de encontrarse. Se proponía hacer escuela de algún modo. Y el horario se acomodaba". (Entrevista, director)

A partir de estos discursos, entendemos que estos encuentros a distancia con otros les posibilitaron reflexionar sobre las experiencias de virtualidad, diferenciarlos de los procesos áulicos presenciales y compararlos con otros formatos de aprendizajes. Resultó un modo alternativo de estar y hacer escuela, para sostener las redes afectivas que allí se establecen. Si bien, como está representado en la Imagen 1, para algunos estudiantes, estos encuentros virtuales resultaron accesibles, pero percibidos como lo extraño y diferente; otros los vivenciaron como momentos negativos y displacenteros, ya que valoraban así el contacto en la escuela como experiencias intersubjetivas.

Resultados: experiencias que evidencian el papel central del vínculo educativo

En ambos casos, se aplicaron técnicas de entrevista, talleres y cuestionarios con enfoque interpretativo, cuyos hallazgos hoy posibilitan la profundización en relación a los vínculos pedagógicos en los procesos formativos. En el caso 1, previo al contexto de la pandemia y en el caso 2, durante la pandemia no solo se recuperan las voces de los actores involucrados, sino que estas son interpretadas a la luz de marcos teóricos que destacan la importancia de los lazos humanos en la construcción de experiencias educativas significativas. Las situaciones analizadas actualmente nos siguen interpelando como investigadoras y profesionales de la educación.

Los hallazgos de ambas investigaciones recuperadas -la tesis de Delgado (2018) y la de Franco (2024)- permiten reconocer experiencias que sitúan al vínculo educativo como núcleo de los procesos formativos, tanto en la formación docente inicial como en la escolaridad primaria, en tanto constituye una dimensión estructural del aprendizaje y del desarrollo subjetivo. Lejos de ser un aspecto complementario o afectivo secundario, se presenta como núcleo formativo, ético y político del quehacer docente.

En el ámbito de la formación docente inicial, los hallazgos de Delgado (2018) muestran cómo los vínculos entre docentes orientadores y residentes reflejan diferentes modos de concebir el acompañamiento. Las metáforas emergentes -el faro, la guía, la presencia- aluden a una relación que ilumina, orienta y sostiene sin imponer, lo que propicia la autonomía, la reflexión y la confianza. En contraste, otras imágenes -la superheroína, la fábrica o el tutor rígido- expresan una tradición más vertical y tecnocrática, donde el acompañamiento se concibe como control o supervisión (ser un súper tutor o buen pastor).

Estas experiencias dan cuenta de una tensión entre modelos de relación educativa: uno, centrado en la transmisión y otro, basado en la reciprocidad y el encuentro humano. En los casos donde prevaleció el diálogo, el respeto por la singularidad y la posibilidad de pensar juntos, los residentes vivieron su práctica como

Imagen 1. Representación de la pantalla de una computadora en clase virtual



Nota: Imagen realizada por un grupo de estudiantes de 6° grado, durante el desarrollo de un taller.

un proceso transformador y formativo. El estudio demuestra, así, que la calidad del vínculo entre orientador y residente determina la profundidad del aprendizaje profesional (ser un facilitador de procesos).

En el contexto de la educación primaria durante la pandemia, la investigación de Franco (2024) reconoce que la virtualidad modificó radicalmente los modos de encuentro entre docentes, familias y estudiantes, pero no anuló la necesidad de estar vinculados. Las plataformas tecnológicas se convirtieron en nuevos escenarios vinculares, donde el intercambio de mensajes, las miradas a través de la pantalla y los gestos de empatía funcionaron como puentes simbólicos de cuidado y sostén emocional.

Los testimonios de docentes y familias revelan que la escuela continuó siendo un espacio de contención, aun en la distancia, porque priorizó la escucha, la comunicación y la cooperación. Las familias asumieron un rol activo y corresponsable y los acuerdos escolares se reconstruyeron desde una ética del cuidado, que preservó el sentido de comunidad y pertenencia. En este marco, el vínculo educativo se resignificó como refugio afectivo y social, capaz de sostener los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes en momentos de incertidumbre.

En síntesis, los resultados de ambas investigaciones confluyen en un mismo hallazgo: los procesos educativos solo cobran sentido cuando están sostenidos por vínculos humanos sólidos, respetuosos y sensibles. Tanto en la formación docente como en la escuela primaria, el aprendizaje se revela como una experiencia compartida que requiere confianza, diálogo y presencia del otro.

El vínculo pedagógico se configura, entonces, como la trama invisible que hace posible enseñar y aprender, un espacio donde el conocimiento se entrelaza con la emoción, el reconocimiento mutuo y la responsabilidad ética. Estas experiencias muestran que toda transformación educativa comienza en el encuentro con el otro: allí donde la palabra, la escucha y el cuidado se vuelven formas de enseñar.

A continuación, se presentan conclusiones y algunas ideas para fortalecer la convivencia y el buen trato en contextos educativos.

Conclusiones y estrategias para fortalecer vínculos, sentidos y ciudadanía en el aula

Podemos afirmar que integrarse y formar parte de las comunidades educativas trasciende la simple adquisición de conocimientos, ya que se requiere reflexionar sobre cómo nos comunicamos, cómo actuamos y cómo interactuamos con lo diverso y con múltiples perspectivas, significados e intereses. Tanto los roles de estudiantes como de docentes deben alejarse de modelos tradicionales, verticales y disciplinarios, que defienden el perfil rígido de alumno ideal. Construir y compartir herramientas de manera colectiva, en el acompañamiento a lo largo de las trayectorias formativas y académicas, fortalece aprendizajes valiosos, creativos y significativos.

Las convivencias cotidianas en las escuelas son oportunidades para cimentar habilidades sociales diferentes a las del ámbito familiar. Construir un espa-

cio en común, donde convivir con las diferencias enriquece, los conflictos desafían y los contenidos son herramientas que permiten desarrollar estructuras psíquicas y subjetivas de emancipación intelectual. A convivir y a participar, se enseña y se aprende. Las escuelas asumen la intención de formar ciudadanos democráticos y responsables de ejercer una ciudadanía plena. Los vínculos que se establecen en los grupos áulicos/clase son puntos de intervención docentes, oportunidades de aprendizajes y la posibilidad de enriquecerse con los diferentes puntos de vista.

En un complejo marco social, cultural, científico y tecnológico, sostenemos que familias y escuelas son parte de la comunidad escolar que, al mismo tiempo, se encuentran atravesadas por estos contextos. Por tanto, convocar y recibir a las familias interpela a pensar que lo que acontezca en estos encuentros puede enriquecer y transformar las prácticas educativas. Las actitudes de apertura al diálogo siempre habilitan establecer acuerdos en los modos de acompañamientos posibles y, al mismo tiempo, un trabajo articulado entre ambas.

La ética del cuidado gira en torno a poner a la vida y a lo vital en el centro de la convivencia escolar. Refiere a promover un equilibrio frente a las relaciones que propone la sociedad mercantilista, consumista e individualista, donde se fomenta un culto al yo tendiente a producir y reproducir una desconexión afectiva de los otros. Las emociones se organizan en el escenario de la convivencia escolar como tejido intersubjetivo. Las vinculaciones afectivas fundan la estructuración del tejido humano. La pregunta es cómo se estructuran las disposiciones para sentir en los procesos de socialización escolar (Kaplan, 2022, pp. 44, 46).

De acuerdo con lo expuesto, las instancias grupales de participación con estudiantes, donde se habilita el diálogo, la escucha y el intercambio entre pares, son necesarias para que se dé el aprendizaje. Así como a convivir se aprende de manera permanente, se aprende a participar con adultos que acompañen el proceso de interacción, sumando a las familias cuando se requiera para conformar procesos de acompañamiento colectivo.

Los estudiantes son sujetos en formación, que requieren aprendizajes de participación democráticas donde expresan opiniones y sentimientos, como también deciden sobre futuros posibles. Es necesario pensar las aulas como espacios para alojar las voces de estudiantes, donde se pongan en tensión los modos en que pretenden vivir en las escuelas. No hay aprendizajes en soledad, porque es en la interacción con otros donde los estudiantes aprenden a compartir, participar, expresar lo que sienten, escuchar y respetar las opiniones de otros.

También las asambleas áulicas son un dispositivo pedagógico, para que docentes y estudiantes se reúnan a conversar y diseñar/pensar en grupo alternativas sobre algún tema de interés y/o preocupación. Cárdenas (2022) define las asambleas como prácticas comunitarias ancestrales para el encuentro de la palabra y el trabajo, una reunión en torno a un tema es lo que sucede entre los actores, los diálogos, las interacciones, los conflictos, las tramas. Con un formato de círculo de diálogo en las asambleas, nadie es el centro y ninguno es más importante que otro.

Los docentes forman parte de la ronda, sentados al igual que el resto. Su objeto de estudio es el grupo y las dimensiones que los atraviesan (afectos, tareas, institución, autoridad, funciones, dinámicas, conflictos, entre otros). Aquí, el objeto de conocimiento son los sujetos que, al mismo tiempo, se encuentran en conocimiento. No son recetas ni métodos ni simples técnicas, sino un enfoque didáctico y una apuesta ideológica. Están invitados todos, no se eligen delegados ni voceros ni representantes. Es importante que tengan un encuadre de tiempos, día fijo y horario, aunque sabiendo que, cuando algo urgente suceda, los docentes pueden flexibilizar los encuentros.

Además, Cárdenas (2022) resalta que la duración es un fino equilibrio entre la necesidad, las ganas, la atención y el humor, por lo que recomienda no menos de 30 minutos para que se animen a expresar y no más de 80 para no desvariar. Aquí, los docentes, en muchas oportunidades suelen ser quienes comienzan con el tema para animar la participación. En ocasiones, se invita a participar a las familias para que vivencien cómo es la dinámica.

Este dispositivo se conforma de propuestas incluidas en un proceso, a largo plazo, como aprendizaje. Sirve para desarrollar el ejercicio de la palabra, se aprende a hablar para otros y con otros, se aprende a conversar, a opinar, a convencer. En las asambleas, se aprende a reflexionar sobre estar con otros en la escuela. De manera que el grupo plantea y resuelve problemas y va construyendo estrategias y herramientas que fortalecen la grupalidad: vínculos, observación, argumentación, opinión, crítica, propuesta, autorización, resolución.

En este dispositivo, los docentes hablan poco y preciso. No son el centro. No juzgan ni aconsejan. No son mediadores, sino que forman parte. Atentos, con participación sigilosa, promueven otras voces, otros temas, aportan explicaciones, ejemplos. Sus intervenciones promueven la circulación de ideas, dudas, acuerdos, propuestas y soluciones. En las asambleas, no hay asimetría, porque es una situación de enseñanza; los docentes son responsables de horizontalizar el ejercicio de poder, por lo que sus intervenciones serán acompañamientos precisos que no obturen las dinámicas de las asambleas.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes, contenidos, capacidad, competencias y habilidades necesarias a abordarse en distintos niveles de profundidad, a lo largo de la trayectoria educativa, a considerar para la vida son los siguientes: trabajo colaborativo y cooperativo, emancipación intelectual (Maldonado, 2018), pensamiento crítico y reflexivo, educación emocional (inteligencias intrapersonal e interpersonal), resolución de conflictos, clima y cultura institucional, diversidad, inclusión, interacciones dialógicas, entre otros.

Es importante señalar que, ante los contextos actuales, se vuelve necesario promover entornos de cuidados y colaborativos entre escuelas y familias. Ambas son partes para acompañar las trayectorias escolares de sus hijos.

Para Franco (2024), durante el aislamiento, fue prioritario que familias y escuelas establecieran algunos acuerdos y modos de acompañamientos de los procesos de enseñanza y aprendizajes para el cuidado de los estudiantes. Esta experiencia ofreció una oportunidad de fortalecer la confianza recíproca y ajustar

expectativas mutuas. Resaltamos la necesidad de promover esa confianza, a fin de que el trabajo colaborativo, la comunicación y la escucha amorosa sean la base para entornos de enseñanzas y aprendizajes democráticos.

Además, se hace fundamental promover el uso de las plataformas digitales (Zoom, Meet, videos, WhatsApp, Instagram, Tik Tok, IA, entre otras), ya que conforman y sostienen tramas vinculares educativas. Aquí, el lugar de los adultos, como otros significativos, es esencial para cuidar, organizar, enseñar una ciudadanía digital responsable y participativa.

Así, en el cruce entre las prácticas de residencia, el nivel primario y el impacto de la pandemia, el vínculo educativo emerge como una condición central para la enseñanza y el aprendizaje. Tal como plantea Franco (2024) en su tesis, los vínculos socioeducativos constituyen pilares que dan sostén a la tarea educativa, habilita lazos de confianza y amorosidad entre estudiantes y docentes. Los docentes, desde el ejercicio del diálogo respetuoso, la escucha atenta y la comprensión construyeron acuerdos de cooperación y colaboración con las familias para que pudieran acompañar los procesos de aprendizajes.

Los encuentros entre docentes, estudiantes y familiares posibilitaron un trabajo colectivo y miraron las trayectorias escolares en toda su complejidad. Entendemos que los acompañamientos consisten en dispositivos de trabajo con otros, en espacios de construcción de saberes colectivos, con encuadres que aseguren lugares simbólicos de terceridad.

Esta perspectiva se complementa con el análisis de Delgado (2018), quien afirma que el acompañamiento en la formación docente inicial se sustenta en vínculos significativos, capaces de sostener el diálogo, la reflexión y la construcción compartida del saber pedagógico. En contextos de crisis como los vividos durante la pandemia, la convivencia se resignifica como espacio de cuidado, escucha y contención, en donde el lazo entre docentes, estudiantes y formadores se convierte en el principal sostén de la experiencia escolar. Comprender el vínculo educativo desde la convivencia es también reconocerlo como un acto político y ético, que interpela nuestras prácticas y nos invita a imaginar otras formas posibles de estar juntos en la escuela.

Finalmente, entre las principales limitaciones del estudio, se reconoce la restricción del trabajo a dos contextos específicos, nivel primario y nivel superior. Futuros desarrollos podrían ampliar la muestra a otros niveles educativos y explorar cómo los vínculos educativos se configuran en escenarios híbridos y pospandémicos. Asimismo, se sugiere profundizar en el impacto del uso del celular y otros dispositivos digitales, en los modos de acompañamiento docente-familia, en los diferentes usos como herramientas pedagógicas y su regulación en el marco de los acuerdos escolares de convivencia.

Las escuelas requieren los dispositivos digitales como herramientas clave para aplicar en las prácticas escolares y reconocerlas como derechos de cada uno de los sujetos que integran la comunidad educativa. Esto permitirá ampliar las posibilidades reales y que sean diversas, creativas y más críticas.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Del copista.
- Cárdenas, H. (2022). *Los chicos tienen la palabra*. Siglo XXI.
- Davini, C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Paidós.
- Delgado, A. M. (2018). *El docente orientador en la formación docente inicial: un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Córdoba]. Producción académica UCC: <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4737/>
- Dussel, I. (2021). De la clase en pantuflas a la clase con barbijo. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 127-138. <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Fornasari, M. (2013). *El sujeto ético en el campo educativo. Sentidos de una pedagogía de la alteridad*. Ferreyra.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos escolares de convivencia. Ética y democracia educativa*. Ferreyra.
- Fornasari, M. (2021). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, 23(52), 3-15.
- Fornasari, M. y Sánchez Calderón, C. A. (2025). Habilidades socioemocionales en contextos éticos, académicos y universitarios. *Diálogos Pedagógicos*, 23(45), 41-52. [https://doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)03](https://doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)03)
- Franco, S. (2024). *Convivencias Escolares en contextos de virtualidad. Las configuraciones de vínculos entre familias y escuelas en el nivel primario* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Córdoba]. Producción académica UCC: <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4735/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la Hermenéutica Filosófica*. Herder.
- Ianni, N. y Pérez, E. (2005). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Paidós.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Lakoff, G. y Jonhson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lyddon, W. J., Clay, A. L. y Sparks, Ch L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counselling and Development*, 79, 269-275. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01971.x>
- Maldonado, H. (2018.). *Aprender (Psicología en el siglo XXI)*. Sobre la necesidad

de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes. *Integración Académica en Psicología*, 6(18), 1-35. <https://integracion-academica.org/attachments/article/207/Integraci%C3%B3n%20Acad%C3%A9mica%20en%20Psicolog%C3%ADa%20V6N18.pdf>

Maldonado, H. (2021). La Nueva Normalidad Educativa. En H. Maldonado y M. Fornasari (Comps.), *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas* (pp. 1-4). Ferreyra.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (Comps.). (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (Comps.). (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Ferreyra.

Maturana, A. y Franco, A. (2020). La escucha como práctica pedagógica. Educación y vínculos. *Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, 1(5), 53-62. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/799>

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Morin, E. (2021). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.

Murueta, M. (2020). El aprendizaje creador con base en la Teoría de la Praxis. *Revista Educación Creadora*, 1, 24-42. <https://es.scribd.com/document/498663183/Revista-Educacion-Creadora-Numero-1>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homosapiens.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Teachers College Press.

Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. Gedisa.

Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida: familias y escuelas a partir de la pandemia*. Noveduc.

Souto, M. (2023). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homosapiens.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Hacia una elucidación de la noción de argumentación en la enseñanza de las ciencias

Un debate pendiente en el mundo hispanohablante

Towards a clarification of the concept of argumentation in science education

An ongoing debate in the Spanish-speaking world

Valeria Edelsztein ¹

Claudio Cormick (autor corresponsal) ²

Resumen: *En este artículo, analizamos cómo se conceptualiza la argumentación escolar en didáctica de las ciencias en el ámbito hispanohablante y destacamos la ausencia de consenso en su caracterización. Aunque este debate lleva décadas en el ámbito anglosajón, no parece haber evidencia de una discusión similar en lengua castellana. A partir de una revisión bibliográfica, identificamos cinco elucidaciones diferentes de "argumentación", de las cuales cuatro resultan incompatibles con el consenso experto en epistemología y lógica. Discutimos algunas potenciales consecuencias de su uso para la enseñanza de las ciencias y argumentamos la necesidad de establecer una definición consistente y compatible con los marcos epistemológicos contemporáneos que, además, sea acorde a la especificidad de la argumentación científica escolar.*

Palabras clave: *argumentación, epistemología, explicación*

¹ Doctora en Química. Investigadora CONICET. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: valeriae@conicet.gov.ar / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6739-1825>

² Doctor en Filosofía. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigador CONICET. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: claudiocormick@conicet.gov.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0162-2429>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 94-117.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)06) / Recibido: 15-06-2025 / Aprobado: 4-02-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: *In this article, we analyse how school argumentation in science education is conceptualised in the Spanish-speaking world, and highlight the lack of consensus on its characterisation. Although this debate has been going on for decades in the English-speaking world, there does not seem to be a similar discussion in Spanish. Based on a literature review, we identify five different elucidations of "argumentation", four of which are incompatible with the expert consensus in epistemology and logic. We discuss some potential consequences of their use for science teaching, and argue for the need to establish a definition that is consistent and compatible with contemporary epistemological frameworks, and that is also in line with the specificity of school science argumentation.*

Keywords: *argumentation, epistemology, explanation*

1. Introducción y esquema

La didáctica de las ciencias le otorga un importante papel a la argumentación escolar. En su valoración como parte central del aprendizaje de contenidos científicos, se expresa la influencia de la innovadora propuesta de Deanna Kuhn (Kuhn, 1993), pero también la de una serie de autores relevantes en el ámbito hispanohablante, como Jiménez-Aleixandre *et al.* (2003), Adúriz Bravo (2006) o Revel Chion (2014), cuyas contribuciones enriquecen el panorama desde perspectivas no siempre representadas en el mundo anglosajón.

En la literatura especializada en inglés, la argumentación escolar ha sido caracterizada de maneras diversas, a menudo incompatibles entre sí, especialmente, en su relación con la explicación científica (Berland y McNeill, 2012; Brigandt, 2016; Osborne y Patterson, 2011, 2012). Estas divergencias han dado lugar a debates intensos, lo cual es comprensible: sin un consenso claro sobre qué significa argumentar, se dificulta establecer objetivos pedagógicos precisos, diseñar estrategias de enseñanza coherentes y evaluar de manera consistente el desarrollo de esta competencia en los estudiantes. Además, la falta de uniformidad conceptual puede fragmentar las prácticas educativas y generar disparidades en los resultados de aprendizaje. En este contexto, alcanzar una definición compartida de la argumentación se vuelve crucial para promover una enseñanza científica efectiva y alineada con los estándares educativos.

En los materiales en lengua castellana, también encontramos abordajes disidentes en torno a qué significa argumentar. Sin embargo, un rasgo distintivo del ámbito hispanohablante es la falta de reconocimiento explícito de estas tensiones. En ocasiones, incluso, un mismo autor asume simultáneamente más de una caracterización. No obstante, no parece haber conciencia de la necesidad de resolver estas oscilaciones. Esto puede llevar a una adopción acrítica de múltiples enfoques, sin considerar las posibles implicaciones educativas.

En virtud de ello, nuestra propuesta busca revisar la bibliografía en lengua castellana en torno a la temática y poner de manifiesto que las elucidaciones del

concepto de "argumentación", en el contexto de la didáctica en el ámbito hispanohablante, son, por lo menos, cinco, significativamente diferentes entre sí. Asimismo, argumentaremos que cuatro de ellas no solo son incompatibles con el consenso experto en las áreas relevantes, sino que también pueden plantear consecuencias no deseadas para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias.

Nuestra exposición seguirá el siguiente recorrido:

- En la sección 2, presentaremos las cinco elucidaciones y veremos que ellas difieren radicalmente en cuanto a una serie de características: la tarea que le atribuyen a la argumentación (justificación versus "elucidación" o "explicitación" de determinada elaboración teórica); si le asignan o no tener por objeto a la explicación científica y si presentan o no a la argumentación como siendo ella misma una forma de explicación.
- En la sección 3, introduciremos ciertas consideraciones sobre la forma en que, en la literatura especializada, se han puesto en relación las nociones de "argumentación" y "explicación", a fines de subrayar cómo han tendido a ser *diferenciadas* una de otra.
- En la sección 4, discutiremos aquellos acercamientos que no distinguen niveles: o bien señalan que ofrecer una explicación es suficiente para estar brindando, en el mismo acto, un argumento, o bien, a la inversa, afirman que ofrecer un argumento es suficiente para estar brindando una explicación. Contra la primera tesis, subrayaremos (§4.1) la diferencia entre utilizar una hipótesis explicativa y justificarla; contra la segunda, apelaremos (§4.2) a contraejemplos de casos de argumentación escolar que claramente no resultan explicativos.
- En la sección 5, abordaremos aquellos análisis que, distinguiendo el nivel de la argumentación respecto de aquel de la explicación, tratan la explicación como el único objeto de la argumentación escolar. Señalaremos, entre otras cuestiones, que la argumentación escolar puede perfectamente justificar afirmaciones que no son de carácter explicativo.
- En la sección 6, recapitularemos lo analizado y plantearemos un interrogante final respecto de la definición de argumentación científica escolar de acuerdo con su especificidad.

2. Cinco elucidaciones de la noción de "argumentación" en la bibliografía especializada

A fin de llevar a cabo la revisión bibliográfica, en mayo de 2024, se buscaron en Google Scholar y en Acta Académica los sintagmas "argumentación escolar" y "argumentación científica escolar". Una primera lectura de los artículos que arrojó esta búsqueda permitió descartar aquellos en los que no se presentaba una elucidación de la noción de argumentación. En una segunda instancia, las referencias bibliográficas de los artículos que quedaron seleccionados llevaron a un proceso iterativo que permitió encontrar otros textos que se sumaron al acervo y también confirmar que, una y otra vez, se remitía a los mismos autores. Así, finalmente, se seleccionaron en total 17 textos de didáctica de las ciencias en libros y revistas

especializadas en español, que nos permitieron identificar cinco elucidaciones de las nociones de "argumentación". Estas nociones pueden caracterizarse de acuerdo con dos variables centrales: el tipo de tarea en que consistiría la argumentación (justificación o explicitación) y la relación específica que la argumentación sostendría con la explicación (identificarse con ella o tomarla como objeto).

Así, encontramos lo siguiente:

- I. *Argumentación como justificación de un punto de vista (en general); intento de persuadir del valor de aquel.* En esta línea, encontramos algunas posiciones de autores como Revel Chion, Adúriz Bravo y Candela:

La argumentación puede ser considerada como una modalidad específica y particular de diálogo en cuyo transcurso las divergencias entre puntos de vista se evalúan y negocian. (Revel Chion y Aduriz Bravo, 2014, p. 120)

Por argumentación se entiende la articulación de intervenciones, dentro de un discurso, con la intención de convencer a otros sobre un punto de vista. Implica, par tanto, que existen diferentes opiniones sobre algún tópico. Por eso, argumentar es presentar una postura con la conciencia de que existe una opinión, implícita o explícita, diferente a la propia. (Candela, 1991, p. 15)

A la misma caracterización suscriben -a través de Christian Plantin (2008)- Pérez Campillo y Chamizo Guerrero (2013, p. 501); Sardà i Jorge y Sanmartí Puig (2000); Morera Úbeda y Planas Raig (2012, p. 3) y Buitrago Martín *et al.* (2013).

- II. *Argumentación como consecuencia o subproducto de una explicación.* De forma más incidental, Candela (1991, p. 18) también se refiere a "*una explicación que utiliza relaciones causales y que, al mismo tiempo, opera como un argumento* [el subrayado es nuestro]". En este análisis, argumentación y explicación se situarían en el mismo nivel porque, al explicar, estaríamos también argumentando.

- III. *Argumentación como ella misma explicativa y no solo referida a explicaciones (i.e., argumentación como suficiente para la explicación).* Según Revel Chion, "en las ciencias las argumentaciones son explicaciones acerca de los fenómenos" (2010, p. 166). En otro texto, la misma autora dice lo siguiente:

[L]a argumentación científica escolar [es] la producción de un texto en el cual se subsume un fenómeno natural bajo un modelo teórico por medio de un mecanismo de naturaleza analógica. Es decir, al argumentar se encuentran semejanzas entre el modelo teórico, abstracto, "epitómico", y su contraparte concreta, que es la reconstrucción teórica del hecho. (2005, p. 2)

En línea similar, Tamayo Alzate (2012, p. 220) escribe que una posible interpretación de la justificación es en tanto "búsqueda de las razones que en última instancia explican el fenómeno estudiado [el subrayado es nuestro]". Aquí argumentación y explicación nuevamente estarían en el mismo nivel, pero la conexión va en la dirección contraria al caso II: al argumentar, estaríamos explicando. Este mismo abordaje se encuentra en los textos de Ruiz Ortega *et al.* (2014); Ruiz Ortega *et al.* (2015) y Agudelo Escobar (2017).

IV. *Argumentación como justificación de, específicamente, una explicación, intento de persuadir del valor de aquella.* Una elucidación de este tipo encontramos en textos de Revel Chion y Adúriz Bravo: "Los diálogos [...] pueden ser puestos al servicio de convencer a otros receptores de la conveniencia de las explicaciones producidas" (2014, p. 120).

V. *Argumentación como explicitación (ya no justificación) de, específicamente, una explicación.* En este caso, son Pinillos y Adúriz Bravo quienes sugieren que:

Entendemos aquí la argumentación como una "explicación de una explicación científica", es decir, un texto dirigido a hacer explícitas las relaciones postuladas por una comunidad de prácticas (científicos, docentes, etc., en una época y lugar determinados) entre un fenómeno natural y un modelo teórico candidato a subsumirlo o 'mapearlo'. (2022, p. 571)

Finalmente, en los textos de Muñoz (2017) y Buitrago y Meneses (2017), los autores enumeran varias de estas elucidaciones a la vez y las utilizan de manera indistinta.

De estas cinco elucidaciones, la (I) es la que resulta compatible con el abordaje sobre el cual existe consenso en la lógica (entendida en sentido amplio, como incluyendo la "teoría de la argumentación"): argumentar es intentar defender determinado punto de vista, que se expresa en la *conclusión* del argumento, por medio de ciertas *razones*, que se presentan al modo de premisas del argumento. En el que probablemente sea uno de los manuales de lógica más influyentes del último medio siglo, el de Irving Copi (Copi *et al.*, 2014), por ejemplo, se enuncia lo siguiente, que reafirma a la vez la centralidad de los argumentos para la lógica y también (implícitamente, desde ya) la posibilidad de elucidar la noción de "argumento" sin ninguna referencia a la de "explicación":

La lógica es el estudio de los métodos y principios utilizados para distinguir el razonamiento correcto del incorrecto. Cuando razonamos sobre cualquier asunto, *producimos argumentos para respaldar nuestras conclusiones. Nuestros argumentos incluyen razones que creemos que justifican nuestras creencias* [el subrayado es nuestro]. (p. 2)

Más adelante, los autores amplían: "En lógica, *argumento* se refiere estrictamente a cualquier grupo de proposiciones de las cuales se afirma que una se deriva de las demás, que se consideran como apoyo para la verdad de esa primera" (Copi *et al.*, 2014, p. 6).

En un texto más reciente, en el manual del colectivo Gamut (2004), se elucidada la noción de "argumento" a partir del problema del "modo en que la aceptación de ciertas oraciones puede comprometemos a aceptar otras oraciones".

Es bastante corriente [continúan los autores] aceptar una oración simplemente porque ya se han aceptado previamente otras oraciones de las cuales se sigue la primera por algún tipo de argumento. Los argumentos más simples son aquellos en los cuales algunas oraciones previamente aceptadas (los supuestos, o premisas) son seguidas por una expresión tal

como luego y a continuación por una nueva oración (la conclusión del argumento). (Gamut, 2004, p. 121)

Ni la noción de "argumento" ni la de "argumentación" aparecen, en consecuencia, en ninguna relación *necesaria* con la de "explicación", más allá de que deja espacio, como es sabido, a que *algunos tipos* de argumentos en particular la tengan (el caso paradigmático sería lo que, desde Harman (1965), se conoce como "argumento a la mejor explicación")³.

Las elucidaciones (II), (III), (IV) y (V), en cambio, presentan particularidades que nos parecen dignas de discusión. En la Tabla 1, se presenta un resumen de las elucidaciones y, según profundizaremos en las secciones siguientes, lo que creemos son potenciales consecuencias negativas de su uso, desde el punto de vista específicamente didáctico.

Tabla 1. Cuatro elucidaciones del concepto de argumentación no compatibles con el consenso experto en epistemología y lógica

| Niveles | Supuesto idiosincrásico | Autores que apelan a esta definición | Posibles consecuencias desfavorables para la práctica escolar |
|--|---|---|---|
| No distinción: las argumentaciones son tipos de explicaciones o viceversa | (II) Algunas explicaciones son argumentativas, i.e., brindan evidencia para una hipótesis utilizada en el explanans | Candela | Se presentan usos de ciertas hipótesis, a fines explicativos, como si fueran por sí mismos justificaciones de tales hipótesis. Esto prueba demasiado. |
| | (III) Los argumentos son explicativos; i.e., hacen inteligible un fenómeno | Revel Chion, Tamayo Alzate, Ruiz Ortega, Márquez Bargalló y Agudelo Escobar | Se pierden de vista argumentos en los que no está en juego explicación alguna. |
| Distinción: las argumentaciones son <i>sobre</i> explicaciones | (IV) Toda argumentación científica escolar es sobre una explicación | Revel Chion y Adúriz Bravo | Se obvian las argumentaciones que no están centradas en explicaciones ni se apoyan en ellas, como argumentos por recurso al testimonio experto o aplicación de criterios clasificatorios. |
| | (V) La argumentación científica escolar es la explicitación de una explicación | Pinillos y Adúriz Bravo | Se presentan explicaciones como si su sola presentación fuera suficiente para justificar por qué son buenas. |

³ Es lo que se hace, escribía Harman, cuando "se infiere, del hecho de que cierta hipótesis explicaría la evidencia, la verdad de la hipótesis"; esto es, cuando "se infiere, de la premisa de que una hipótesis dada proporcionaría una 'mejor' explicación para la evidencia que la que proporcionaría cualquier otra hipótesis, la conclusión de que la hipótesis dada es verdadera" (1965, p. 89).

3. Una observación general: sobre la diferencia entre "explicación" y "argumento" en la bibliografía especializada

Dado que, como hemos comenzado a ver, las elucidaciones II y III vinculan explicaciones y argumentos en términos tales que, al explicar, estaríamos también argumentando o, a la inversa, al argumentar, estaríamos simultáneamente explicando; se hace necesario explicitar, ante todo, por qué diremos que ellas son, con respecto al consenso en epistemología, lógica y teoría de la argumentación, posiciones idiosincrásicas. En primer lugar, ¿qué es *explicar*?

Sin ahondar excesivamente en este punto, que no es el objeto del presente trabajo, podemos señalar, sin embargo, que existen diferentes modelos de explicación científica, que han sido tratados en un trabajo relativamente reciente desde el punto de vista de su aplicación a la enseñanza de las ciencias y de los posibles obstáculos a los que podría conducir una comprensión insuficiente (Edelsztein y Cormick, 2023). De esa exposición, tomemos aquí únicamente que una proporción importante de las elaboraciones acerca del problema de la explicación científica, pese a sus múltiples diferencias, converge, no obstante, en poner de manifiesto que una explicación científica debe apuntar a *hacer inteligible, comprensible*, un fenómeno (Friedman, 1974, p. 6; Salmon, 1984, p. 19; Woodward, 2005, p. 185), algo que, a menudo, se analiza, a su vez, en términos de que una explicación debe mostrar *por qué* cierto fenómeno tiene lugar (aunque, en rigor, el punto ha sido discutido y puede señalarse que algunas explicaciones hacen inteligibles fenómenos respondiendo a una pregunta del tipo "¿Cómo?" o "¿Qué?", más que "¿Por qué?" (Scriven, 1962, pp. 51-52). El punto realmente importante aquí es que este propósito propio de las *explicaciones* es diferente de aquel según el cual típicamente evaluamos a los *argumentos*.

Como señalan van Eemeren y Grotendoorst, creadores del enfoque pragma-dialéctico, en una frase como "El budín no cuajó porque no le puse suficiente gelatina", lo que tenemos ante nosotros no es un argumento; el hablante nos está dando aquí "causas en lugar de razones". Si algo "está siendo explicado", comentan, es "algo que ya se ha aceptado", mientras que los argumentos "siempre se aplican a un punto de vista que aún no se ha aceptado" (Eemeren *et al.*, 2001, p. 43). Explicamos por qué el budín no cuajó porque damos por sentado que no cuajó y esto es ciertamente diferente de un argumento, en el que queremos mostrar no por qué algo es así, sino que, de hecho, es así (otras fuentes en las que se presenta y defiende esta distinción son Bassham *et al.*, 2010; Boss, 2012; Copi *et al.*, 2014, pp. 18-23; Govier, 1987/2018, p. 267; Walton, 1996).

Naturalmente, la posición mayoritaria que propone distinguir entre argumentos y explicaciones no supone negar que existen casos "grises" en los que no resulte obvio si cierto texto específico es explicativo o argumentativo. Un ejemplo célebre, el de los "riesgos para los gerentes", tomado de un texto de administración de empresas y problematizado inicialmente por Thomas (1981, p. 13), apuntaba a las dificultades para distinguir, en un pasaje particular, si los autores estaban tratando de *justificar* la afirmación de que los gerentes se exponen a desarrollar inseguridad y miedo o de *explicar* por qué este riesgo potencial existe (Massie y Douglas, 1973, p. 10). Sin embargo, tanto Govier (1987/2018, p. 246) como

Walton (1996, p. 68) consideraron poder ofrecer razones para neutralizar la amenaza planteada por este contraejemplo. Incluso un autor como Gascón (2023), que, en contraste con aquellos, encuentra que ciertos contraejemplos recalcitrantes resisten a los intentos de ofrecer criterios inequívocos para desambiguar su estatus en tanto explicaciones o argumentos, insiste, de todos modos, en que su propósito no es "negar que exista una distinción entre argumentos y explicaciones, sino motivar un mayor estudio de las diferencias entre estos dos tipos de discurso" (p. 91).

En este punto, pues, podemos afirmar que el estado actual de la discusión sobre las relaciones entre argumentos y explicaciones nos permite destacar como idiosincrásicas aquellas posiciones del mundo hispanohablante que, como hemos empezado a ver, tienden a borrar la diferencia entre estos "tipos de discurso". Podría señalársenos, sin embargo, que Matthew Mckeon (2012) ha presentado objeciones a la posibilidad de distinguirlos; en particular, ha afirmado que, si apelamos a la tesis de que lo distintivo de *ciertos* argumentos es que constituyen "intentos de apoyar una conclusión por medio de razones, con el propósito de una persuasión racional", mientras que, por el contrario, "las explicaciones no son usadas para persuadir a las personas de la verdad de los *explananda*", esta distinción puede ser concedida a la vez que seguimos reconociendo que hay *otros* usos de los argumentos que *no* apuntan a la persuasión (Mckeon, 2012, p. 295; ver también, más allá de las observaciones de Mckeon, la ambiciosa lista de usos alternativos que encontramos en Blair, 2012). En consecuencia, piensa Mckeon, la única forma en que podremos excluir las explicaciones del ámbito de los argumentos será por la vía de ofrecer una demarcación tan estricta que no solo las excluirá a ellas, sino también a lo que, de otro modo, veríamos como ejemplos paradigmáticos de argumentos. La existencia de la posición de Mckeon, entonces, ¿podría considerarse un impedimento a la hora de declarar "idiosincrásicas" aquellas elucidaciones en didáctica que tienden a desdibujar la distinción entre argumentos y explicaciones? Creemos que hay un punto relevante para señalar a este respecto.

Incluso, a la hora de sostener la posición minoritaria según la cual no se puede "negar a las explicaciones el status de argumentos", Mckeon reconoce que su "escepticismo sobre una distinción entre los argumentos y las explicaciones no se extiende a los actos de habla de argumentar y explicar" (2012, p. 300). Esto es, considera posible que los *productos* (Mckeon, 2012, pp. 284, 300) lingüísticos de estos actos de habla sean efectivamente del mismo tipo, pero los actos de habla mismos preservarían sus diferencias. En sus palabras:

Mientras que el acto de habla de explicar está diseñado para aumentar la comprensión del oyente, el acto de habla de argumentar tiene como objetivo mejorar la aceptabilidad de un punto de vista. Esta diferencia en el objetivo ilocutivo explica el hecho de que, al realizar el acto de habla de argumentar, el hablante o escritor [...] cree que su punto de vista aún no es aceptable para el oyente o lector, pero al realizar el acto de habla de explicar, el agente sabe o cree que lo que se explica ya es aceptado por el oyente o lector. (2012, p. 300)

En consecuencia, lo *máximo* que podría apoyarse en una apelación a Mckeon sería la tesis de que, *en la medida en que hablemos de los productos "argumento" y "explicación", pero no de los actos de habla "argumentar" y "explicar"*, cabría hablar de cierta indistinción entre uno y otro. Sin embargo, este recaudo no es uno que tengan los didactas, cuyas posiciones estamos discutiendo aquí. Así las cosas, podemos, con una razonable certeza, reafirmar la observación de que elucidaciones como la II y la III, que hemos presentado esquemáticamente, son, en efecto, idiosincrásicas. Pasemos, ahora sí, a considerarlas en mayor detalle.

4. El problema de la indistinción de niveles

En primer lugar, analizaremos las propuestas que colocan a la argumentación y la explicación en el mismo nivel, es decir, que no ven a la explicación como *objeto* de la argumentación, como aquello *sobre lo cual* se argumenta.

En esta categoría, encontramos dos posibilidades: por un lado, la propuesta de que toda explicación es un caso de argumentación científica (es decir, que siempre que expliquemos estaremos al mismo tiempo argumentando, tesis de la forma $E \rightarrow A$, caso II); por el otro, el planteo de que todo caso de argumentación científica es uno de explicación (o sea, siempre que demos un argumento científico estaremos al mismo tiempo explicando, tesis de la forma $A \rightarrow E$, caso III).

4.1. A propósito de la elucidación II (tesis $E \rightarrow A$): la diferencia entre usar y justificar una hipótesis explicativa

La elucidación según la cual explicar implica ofrecer un argumento tiene un antecedente ilustre: el modelo de cobertura legal (MCL), propuesto por Hempel (1942, 1965; Hempel y Oppenheim, 1948). En el MCL, explicar un fenómeno es mostrar por qué ese fenómeno era necesario o altamente probable a la luz de ciertas regularidades del mundo y determinados hechos puntuales. Así, la relación "estos hechos y regularidades hacen necesario o probable este fenómeno" se modeliza mediante la relación "estas premisas hacen necesaria o probable esta conclusión"; una relación mundana es trasladada al terreno lingüístico y explicar cierto fenómeno (el *explanandum*) se convierte en mostrar por qué cierta conclusión, que describe el fenómeno en cuestión, se sigue lógicamente de ciertas premisas (*explanans*).

Con esto en mente, analicemos la propuesta de Candela (1991). La autora señala que, luego de que al inicio de una interacción "los niños aprecian dos características de Plutón⁴ (el más lejano al Sol y el más frío de los planetas)",

[E]l maestro pregunta "¿Por qué?" y "un alumno contesta: "Porque no le llegan los rayos del Sol". Esta es una explicación que utiliza relaciones causales y que, al mismo tiempo, opera *como un argumento para justificar el*

⁴ Plutón dejó de ser considerado un planeta en el año 2006.

vínculo entre distancia y temperatura. El argumento conlleva conceptos implícitos como que los "rayos" del Sol calientan a los planetas. (Candela, 1991, p. 189)

A diferencia de lo que encontramos en Hempel, Candela no trata solamente de usar la estructura de la argumentación para elucidar el carácter de la explicación, sino que sostiene, además, que, en el ejemplo, hay un argumento que justifica que, efectivamente, existe un vínculo entre distancia y temperatura. Pero, ¿por qué no diríamos simplemente que, en ese caso, tenemos un *uso* de la hipótesis más que un intento de *justificación*?

Una posible lectura de la tesis de Candela sería esta: "la hipótesis 'existe un vínculo (causal, deberíamos agregar) entre distancia y temperatura' se ve justificada precisamente por el hecho de que, de ser verdadera, ella explicará por qué los planetas más lejanos al Sol tienen menor temperatura; de lo contrario, el hecho de que presenten una menor temperatura permanecería como un misterio inexplicable. Lo que tenemos aquí es, por tanto, un *argumento* a la mejor explicación, que, ligeramente reformulado, podría presentarse como "Los planetas más distantes del Sol son los más fríos; por lo tanto, probablemente, a mayor distancia de un cuerpo a una fuente de calor, menor la temperatura (a igualdad de otros factores)". ¿Es esta una línea de análisis sostenible, a fines de señalar que la explicación presentada efectivamente opera como un argumento?

En primer lugar, para tomar en cuenta este ejemplo como un caso en que una hipótesis queda argumentativamente *justificada*, tenemos, primero, que distinguir conceptualmente la clase de relación que hay entre "A justifica B" y la que hay entre "A explica B", con lo cual decir que algo es "una explicación [...] que, al mismo tiempo, opera como un argumento", probablemente, sea un error. Una explicación como la que se ofrece en el ejemplo no puede "operar como un argumento" porque, si se tratara de un argumento a la mejor explicación, este, justamente, la *presupone*. Para que encontremos que, en el caso de los planetas, existe algo que podría operar como justificación de una hipótesis sobre la relación distancia/temperatura, *primero* tenemos que asumir que tal hipótesis explicaría por qué los planetas más distantes del Sol son los más fríos; si, por el contrario, supusiéramos que tal hipótesis no tiene ningún valor explicativo para el fenómeno en cuestión, no podríamos construir para ella un argumento a la mejor explicación.⁵ El motivo

⁵ Vale la pena retomar aquí algo que vimos en nuestra referencia a Harman (1965): que un argumento de este tenor *toma como premisa* que cierta hipótesis H explicaría la evidencia E; esto es, la postulación de una relación explicativa es, en forma de premisa, un "insumo" del argumento y, como tal, no puede hacerse equivaler al argumento mismo. Este mismo rol de premisa atribuido a la postulación de una relación explicativa es retomado por Walton en su reconstrucción de la inferencia abductiva, entendida como un subtipo de inferencia a la mejor explicación (2002, p. 43): el esquema (informal) que presenta para ella es "H es un hallazgo o un conjunto dado de hechos; E es una explicación satisfactoria de H; Ninguna explicación alternativa E' dada hasta el momento es tan satisfactoria como E; Por lo tanto, E es plausible, como hipótesis" (p. 44). Naturalmente, el hecho de que no podamos construir un argumento a la *mejor* explicación sin primero postular una relación explicativa de algún tipo no es independiente de la circunstancia de que, a un nivel conceptual general, y como señala Wesley Salmon, no podamos decir mucho "sobre qué constituye 'la mejor explicación'" sin previamente analizar la noción, no trivial, de explicación científica (Salmon, 2006, p. 8).

por el cual nadie aceptaría el argumento "Los planetas más distantes respecto del Sol son los más fríos; por lo tanto, probablemente el pasto es verde" es que, de ser verdadera, la hipótesis de que el pasto es verde no explicaría, no haría inteligible la circunstancia de que los planetas más distantes sean los más fríos. Lo que necesita un argumento a la mejor explicación para ser aceptable es que, primero, se dé una relación explicativa. Y el problema de qué vuelve explicativo a lo explicativo necesita analizarse en su propio terreno, que no es reductible al de las relaciones premisa/conclusión.

Una segunda observación a propósito de la propuesta de Candela es que el peligro de sugerir, en un contexto didáctico, que el *uso* de una hipótesis equivale a una *justificación* de la hipótesis (en lugar de que tenga que estar justificada por otros elementos de juicio) es que, evidentemente, prueba demasiado: todo uso explicativo de una hipótesis sería una justificación de la hipótesis, precisamente, porque ella se está usando de esa manera.

En el ejemplo que toma Candela, la explicación puede parecernos razonable porque aceptamos de antemano, sin necesidad de que nos la justifiquen, la relación causal que está presupuesta. Pensemos, por el contrario, en un caso en que un estudiante dijese "Este objeto se hundió porque es pesado". En ese caso, precisamente porque consideraríamos que no existe realmente la presunta relación entre el mayor peso de un objeto y su tendencia a hundirse (cosa que podríamos mostrarle por medio de contraejemplos, como los barcos), tendríamos que darnos cuenta de que una hipótesis no puede considerarse justificada solamente por el hecho de que, de ser verdadera, daría cuenta de cierto fenómeno en particular; entre otras cosas, la hipótesis del caso necesita ser empíricamente adecuada de una forma más global, "encajar" con el resto de la evidencia disponible.

El uso explicativo de una hipótesis no parece ser, en consecuencia, suficiente para decir que en el mismo acto se está argumentando a favor de la hipótesis en cuestión. Pero ¿sería posible que la relación se diera en la dirección inversa; es decir, no ya que las explicaciones funcionen como argumentos, sino que los argumentos funcionen como explicaciones? Veamos esta alternativa.

4.2. A propósito de la elucidación III (tesis $A \rightarrow E$): el problema de los argumentos escolares que no son explicativos

Frente a las propuestas de Revel Chion (2010) y Tamayo Alzate (2012), que restringen la noción de argumento a razonamientos con propósito explicativo, creemos importante señalar que esto no es siempre así. De hecho, el propio Tamayo Alzate nos proporciona, a la vez, una elucidación en la que la noción de argumentación aparece asociada a la de explicación, pero también ejemplos en los que las dos nociones se disocian. Ya hemos visto un pasaje en el que el autor nos hablaba de "razones que en última instancia explican". De manera coherente con este acercamiento, en otros dos textos, escritos en coautoría, nos presenta como logro de una intervención el hecho de que una docente termine vinculando conceptualmente la argumentación con la explicación:

El texto siguiente, obtenido en la primera aplicación del cuestionario, muestra la perspectiva estructural de la argumentación [...]:

Pregunta 3: Si te invitaran a dar una charla en un evento sobre argumentación en clase de ciencias, ¿qué explicación darías de lo que supone argumentar en clase de ciencias?

Docente: Argumentar es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión o de ciertas opiniones. A través del argumento tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras.

En el cuestionario final, uno de los textos [...] fue el siguiente:

Pregunta 3: Si te invitaran a dar una charla en un evento sobre argumentación...

Docente: Argumentar en clase de ciencias es expresar lo que comprenden desde su propia cotidianidad, refutar conceptos si es necesario, *decir el porqué de las cosas* y *explicar* generando un ambiente de socialización donde se pueda debatir (Ruiz Ortega *et al.*, 2014, pp. 61-62⁶, subrayado nuestro).

A la luz de estos pasajes, solo hay dos lecturas posibles: o bien Tamayo Alzate y sus colegas consideran que la docente a la que citan *empeoró su conocimiento sobre la argumentación* al pasar a elucidar el concepto de argumentación por medio de la idea de "explicar" y "decir el porqué de las cosas" -algo que no mencionan en ningún momento, ni sería consistente con las observaciones de Tamayo Alzate sobre "razones que explican"-, o bien aprueban esta caracterización según la cual argumentar requiere explicar. Dado que la segunda es la lectura más plausible, la pregunta inevitable es de qué manera esta conexión conceptual entre argumentación y explicación sería aplicable a los ejemplos que el propio autor y sus colegas proporcionan. Por caso:

Una de las últimas discusiones que intenta aclarar la Secretaría de Educación está relacionada con qué personas deben preparar los alimentos que consumen los estudiantes que asisten a los restaurantes escolares. Por un lado, están las personas que defienden que es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) la entidad encargada de preparar y distribuir estos alimentos [...]. Por otro lado, hay personas que defienden que deben ser padres de familia de la comunidad educativa [...] a quienes se les debe permitir, con una capacitación, la preparación de los alimentos y su respectiva distribución en el centro escolar al cual pertenecen. La Secretaría de Educación, para tomar la mejor decisión, ha iniciado la consulta en los centros escolares a docentes y directivos, solicitando enviar:

- a) argumentos a favor de la opción que consideren que debe ser elegida;
- b) argumentos en contra de la opción que consideren que debe ser rechazada. (Ruiz Ortega *et al.*, 2014, p. 59)

Este es, sin duda, un excelente ejemplo de qué podríamos lograr mediante un argumento: justificar, fundamentar, dar razones para, cierta opinión, como puede ser "El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar debe ser la entidad encargada de pre-

⁶ Las mismas respuestas se citan en Ruiz Ortega *et al.*, 2015, p. 636.

parar y distribuir alimentos a cada uno de los restaurantes escolares". Pero todo el punto es que para hacer esto no necesitamos en absoluto ofrecer una *explicación*, un trozo de lenguaje del que esperaríamos -en línea con lo que señalábamos en 3.1- *que haga comprensible* cierto fenómeno. De hecho, en este ejemplo, no solo no se explica ningún fenómeno que involucre al ICBF (por ejemplo, su funcionamiento o su composición), sino que ni siquiera es necesario que esté en juego ningún fenómeno realmente existente. Solo se habla de lo que el ICBF *debería* hacer. Esto, definitivamente, no es análogo a una explicación, como la que el propio Tamayo Alzate analiza en otro texto, a propósito de un intercambio entre un docente y un estudiante, y en la que, efectivamente, se trata de hacer inteligible un fenómeno real:

¿Por qué en los tres péndulos las bolas se mueven a distinta velocidad?
(D) [...] "porque uno hizo más fuerte" (C), concluyendo, al parecer, que el comportamiento de los péndulos era mediado por la fuerza que le imprimía el estudiante al realizar el ejercicio. (2012, p. 222)

Este par de ejemplos pone de manifiesto la importancia de reconocer que no todos los argumentos son explicativos, no siempre están orientados a responder el porqué de un fenómeno, a hacerlo inteligible. Si insistiéramos en que la argumentación debe ser exclusivamente explicativa, excluiríamos de esta categoría una amplia variedad de razonamientos que es deseable que se desarrollen en el aula de ciencias.

5. Distinguiendo niveles: la explicación como *objeto* de la argumentación

5.1. A propósito de la elucidación IV: ¿por qué solo argumentaríamos sobre explicaciones?

Otra elucidación, según hemos anticipado a propósito de Revel Chion y Adúriz Bravo, señala que la explicación es el *objeto* de la argumentación, es aquello *a lo que se refiere* la argumentación. Lo que predicablemente no cuestionamos es que esta elucidación recoge, al menos, parte de lo que está en juego en la argumentación científica escolar: no solo presentar una explicación de determinado fenómeno, sino defenderla mediante razones a la vez presentar una explicación de determinado fenómeno y defenderla mediante razones. De qué tipo sean esas razones es algo que, desde ya, admite distintas especificaciones ulteriores, pero, en principio, podemos pensar que una buena explicación escolar de un fenómeno tiene que mostrar adecuación empírica respecto de los datos disponibles y hacer uso de las herramientas teóricas exigibles en el nivel educativo correspondiente, entre otras cualidades. Idealmente, queremos que las explicaciones ofrecidas por estudiantes y/o docentes no solo satisfagan de hecho estas condiciones, sino que ellos sean capaces de decir que satisfacen estas condiciones; es decir, de defender argumentativamente que las explicaciones que están ofreciendo son aceptables. Pero el punto, en cualquier caso, es que esta elucidación de la argumentación, a partir de su relación con la explicación, considera que lo central no es cierto tipo de premisas, sino cierto tipo de conclusión; la conclusión será una que enuncie que cierta explicación es la mejor o, al menos, mejor que otra, para determinado fenómeno. Veamos algunos ejemplos de esto.

5.1.1. Dos ejemplos de la tesis

Un ejemplo interesante de argumentación escolar sobre explicaciones podemos encontrarlo en otro pasaje del mismo artículo de Candela (1991), cuando aborda la cuestión de cómo, en una experiencia didáctica específica, cierto maestro de grado argumenta en defensa del modelo del Sistema Solar que les está presentando a sus estudiantes y en el cual el período de rotación de los planetas difiere, como sabemos, del período de su traslación. La autora subraya que, si ambos períodos coincidieran, "no habría día y noche, un lado estaría caliente y otro frío y solo habría estaciones de un lado, cosa que no ocurre en la Tierra. Estos efectos no corresponden a la realidad" (Candela, 1991, p. 20).

El ejemplo es ciertamente ilustrativo; si bien el texto del artículo no reconstruye el argumento que está en juego aquí, seguramente, podamos acordar en que sería a grandes rasgos el siguiente:

- 1) Si el modelo M del Sistema Solar en el que el período de rotación de cada planeta coincide con su período de traslación fuera empíricamente adecuado, no existiría alternancia entre día y noche.
- 2) De hecho, existe alternancia entre día y noche.

Por lo tanto,

- 3) El modelo M no es empíricamente adecuado.

En consecuencia, si hemos de comparar ese modelo M, empíricamente inadecuado, con un modelo M1, que, efectivamente, presenta las diferencias entre los períodos de rotación y traslación y que es el que el docente enseña a sus estudiantes, el argumento que acabamos de ver funcionaría, de hecho, como una defensa de M1 contra M. Si, a su vez, hacemos funcionar a M1 y a M como explicaciones de ciertos fenómenos, podremos decir, sobre la base de nuestro argumento, que M1 es una mejor explicación que M.

Un segundo ejemplo es uno que han empleado en diversos textos Revel Chion y Adúriz Bravo (Adúriz Bravo, 2005; Revel Chion, 2014, pp. 62-64 y 108) y que apunta a comparar dos explicaciones posibles de un mismo fenómeno: por un lado, podríamos decir que la conducta y apariencia de ciertos sujetos es susceptible de ser explicada caracterizándolos como vampiros, necesitados de chupar sangre y de esconderse de la luz solar; por el otro, podríamos explicar bioquímicamente esa conducta en términos de que padecen de porfiria eritropoyética. Al ofrecer razones para señalar por qué la explicación bioquímica es mejor que la que apela a la figura mítica de los vampiros, nuevamente, no se está equiparando un argumento a una explicación, sino que se están tomando dos explicaciones como *objeto* de un argumento, argumento que tendrá que probar por qué una de ellas es mejor que la otra.

El problema es, sin embargo, que no solo las explicaciones son algo que queremos que, en el espacio del aula, se pueda defender mediante argumentos. No todo argumento utilizable en una clase de ciencias en el aula tendrá por conclusión algo como "esta hipótesis es explicativamente mejor que esta otra".

5.1.2. Los argumentos de autoridad como irreductibles al caso de argumentos sobre explicaciones

Si, por caso, abordamos temáticas de la salud y decimos "Las vacunas son seguras y efectivas", esta es una tesis que típicamente justificaríamos, defenderíamos, diciendo algo como "y lo sabemos porque existe un consenso experto". Al hacer esto, estaríamos dando un argumento en defensa de una caracterización de las vacunas, no un argumento en defensa de cierta explicación sobre cómo funcionan las vacunas, explicación que, por lo demás, se podría ofrecer y justificar también, pero eso es otro problema. Al evaluar esta clase de argumentos, que se conocen como "argumentos de autoridad", nos enfocamos no en qué clase de conclusión se busca defender, sino en qué tipo de *premisas* están en juego. Son, por cierto, argumentos que, idealmente, quisiéramos que estudiantes y docentes sean capaces de evaluar y de elaborar. Esto quiere decir que lo que nos interesa allí son ciertas consideraciones generales acerca del testimonio experto, las cuales tienen sus particularidades y, definitivamente, no hacen uso de la noción de explicación: consideraciones sobre la existencia o no de consenso, de conflictos de intereses, etcétera (Comesaña, 1998; Walton, 2002, capítulo 2). Se trata, al mismo tiempo, de aquellos ejes de análisis que podemos encontrar en los autores que buscan orientarnos hacia identificar las genuinas personas expertas (Anderson, 2011; Goldman, 2001).

Y el hecho de que un argumento de autoridad típicamente plantea problemas específicos no queda socavado por la circunstancia de que podamos integrar consideraciones de autoridad dentro del marco más amplio de un argumento en defensa de cierta *explicación* específica, como ejemplifica, una vez más, el caso del vampirismo o la porfiria que encontramos en Revel Chion (2014, pp. 237, 241). Podemos considerar que ciertos argumentos de autoridad son también argumentos referidos a explicaciones (caracterizados como tales por el tipo de conclusión que se desea defender); así, tendremos argumentos como "David Dolphin era un bioquímico importante y afirmó que la explicación del aparente vampirismo es en realidad la porfiria; por lo tanto, esa es la explicación correcta". Pero el punto es que ese tipo de premisas es indiferente a la clase de conclusión que se desea defender. Como nos lo muestra el contraejemplo de una defensa de la práctica de la vacunación, hay distintos tipos de conclusiones que podríamos querer avalar por medio de la apelación a la autoridad: pueden referirse a una explicación *o no*.

Entonces, reducir la noción de "argumentación" en contextos escolares al rol de una noción conceptualmente dependiente de la de "explicación" nos lleva a un dilema:

- o bien tendremos que decir que los argumentos de autoridad, cuando no son argumentos sobre el valor de explicaciones, no son argumentos en absoluto o, al menos, no son la clase de argumento que consideraremos relevante para un contexto escolar (lo cual es contradictorio con la centralidad que debemos atribuirles a fines de la alfabetización crítica),
- o bien sostendremos la centralidad que estos argumentos revisten en un contexto escolar, pero tendremos que reconocer, entonces, que no todo argumento

es él mismo explicativo ni constituye la defensa de una explicación (lo cual supone abandonar elucidaciones como III y IV).

Ahora bien, ¿por qué diríamos que ejemplos como el de la vacunación son pertinentes para el contexto de la argumentación científica escolar? Este punto requiere de una defensa específica.

5.1.3. Los argumentos de autoridad y el problema de por qué enseñar ciencia

La centralidad que, para fines didácticos, reviste la capacidad de evaluar críticamente argumentos de autoridad puede mostrarse a partir de algunas valiosas observaciones del propio Adúriz Bravo. Podemos pensar que el problema de la apropiación crítica de los argumentos de una autoridad científica, argumentos del tipo "esto es probablemente así porque lo afirma una autoridad experta", se solapa con un problema sobre el que dicho autor ha reflexionado: el de para qué enseñar ciencia. Si pensáramos, de una manera un tanto anticuada, que el propósito central de la enseñanza de las ciencias en los niveles obligatorios es ofrecerles a niños y adolescencias los primeros rudimentos de conocimiento científico que, luego, les servirán como base para adquirir una formación científica especializada, quizá, esto podría significar que la enseñanza escolar de las ciencias tendrá que estar enfocada en contenidos sustantivos sobre átomos, células o radiación electromagnética, más que en el problema de qué autoridades científicas son confiables. Sin embargo, si reconocemos que la abrumadora mayoría del estudiantado no cursará estudios superiores en disciplinas científicas, se torna mucho más central, como correctamente destaca Adúriz Bravo, el objetivo de enseñar ciencias para "preparar a nuestras alumnas y alumnos para ser ciudadanos de pleno derecho y poder, llegado el momento, actuar con solvencia frente a asuntos complejos que son de carácter 'sociocientífico'" (Adúriz Bravo, 2020, p. 7), como ejemplificaba el autor hace unos pocos años a partir del caso paradigmático de la respuesta ciudadana a la pandemia de SARS-COV-19. Más concretamente, el autor destacaba la necesidad, "habida cuenta de la avalancha de información mediática sobre la pandemia a la cual los niños y niñas tienen acceso", de "generar en ellos alfabetización crítica y, en particular, un manejo criterioso y responsable de esa información. Se trata", continúa el investigador, "de discutir en torno a *qué instituciones y personas la emiten*, cómo aparece fundamentada, qué grado de validez y consenso tiene, cómo podemos interpretarla para fines prácticos, qué consecuencias conlleva y qué intereses la moldean" (2020, p. 5; subrayado modificado). Esto significaba, a su vez, "permitir a las niñas y niños construir criterios" (2020, p. 6) para distinguir entre, por un lado, "información fiable" y, por el otro, aquel "amplísimo y delirante espectro" de *fake news*, desde, por un lado, "la recomendación de seguir dietas alcalinas o de ingerir líquidos muy calientes para prevenir el contagio" hasta, por otro lado, "las hipótesis 'conspiranoicas' de que este coronavirus es un artefacto de laboratorio o que la emergencia sanitaria misma es una tapadera para la instalación de regímenes totalitarios y controladores" (2020, pp. 5-6). Ahora bien, precisamente enfocarse, como señala Adúriz Bravo (2020), en cuestiones tales como "qué instituciones y personas [...] emiten" cierta información, "qué grado de [...] consenso tiene" y "qué intereses la moldean" (en particular, si podemos

hablar de algo así como un *conflicto* de intereses) significa enfocarse en la clase de preguntas que, como hemos señalado, típicamente usamos para evaluar un argumento de autoridad. Lo cual equivale a decir que el tratamiento de la argumentación científica escolar no puede recortarse al caso de los argumentos que buscan defender ciertas explicaciones.

5.2. A propósito de la elucidación V: ¿por qué "explicitar" y no defender?

Si bien en (II) y (IV) ya se establecía una relación necesaria de la argumentación con la explicación, que, como señalamos, deja lugar a dudas, se retenía aún de la elucidación canónica (I) *una* idea clave: la de que la argumentación es una práctica que apunta a justificar o defender determinada posición. En (V), esta idea desaparece y lo que nos queda es simplemente la noción de que la argumentación *explicita* la explicación. Ahora bien, antes de poner de manifiesto los motivos por los que (V) nos resulta problemática, partamos de identificar la preocupación, ciertamente legítima, que motiva su introducción.

5.2.1. Hacerlo explícito

Decir que es necesario *explicitar* una explicación equivale a decir que es necesario, como tarea distinta de la de defender la explicación en cuestión, ponerla de manifiesto, hacerla visible de un modo en que no lo es de antemano. ¿Por qué sería necesario explicitar una explicación?

Sobre este punto, Pinillos y Adúriz Bravo (2022) tienen una respuesta muy atinada: es en ocasiones necesario porque tendemos a soslayar el hecho de que, al comprometernos con la existencia de ciertas entidades, lo que estamos haciendo en realidad, lo sepamos o no, es comprometernos con un argumento a la mejor explicación. Al aceptar que existe un núcleo atómico, no estamos tomando nota de que alguien, en algún momento, vio el núcleo del átomo; lo que hacemos es, más bien, aceptar que la postulación de ese núcleo es la mejor *explicación* de la que disponemos para ciertos fenómenos que son (ellos sí) observables. En esta perspectiva, los autores escriben que "el núcleo atómico se *inventa* como hipótesis candidata (por ser más parsimoniosa, precisa, elegante, fructífera, etc.) para salvar la acumulación de resultados de experimentos de dispersión" (Pinillos y Adúriz Bravo, 2022, p. 588). Subrayar este carácter de invención que tiene la hipótesis del núcleo atómico es una necesidad no solo para presentar una imagen mínimamente precisa de la historia real de la ciencia, sino también -podríamos agregar- a los efectos de ofrecer una respuesta, siquiera rudimentaria, sobre por qué la postulación científica de entidades inobservables -como los protones y neutrones- tiene una legitimidad de la cual carece la postulación no-científica de presuntas entidades, tales como los "planos sutiles" de los que nos habla la astrología: sí, es cierto, también la ciencia habla "de cosas que no se ven", pero existen criterios rigurosos por los que postularlas es legítimo (Autores, 2025). Entonces, es perfectamente razonable señalar que, en ocasiones, necesitamos explicitar algo que, demasiado a menudo, pasa desapercibido bajo la mitología del "descubrimiento". El problema, veremos, emerge en otro punto.

5.2.2. Qué es lo que se "explicita": no una explicación sino un argumento

Específicamente y, en primer lugar, resulta terminológicamente confuso decir que la argumentación se ocupa, en casos como los que analizan Pinillos y Adúriz Bravo (2022), de explicitar una explicación, cuando, en rigor, aquello que se trata de explicitar en estos casos no es simplemente una explicación, más bien se trata de un *argumento* a la mejor explicación. En otras palabras, la argumentación no aparece en el mundo por medio del acto de poner de manifiesto *otra cosa*, sino que aquello que se desea poner de manifiesto ya era un argumento. Rutherford, por caso, no se limitó a explicar ciertos fenómenos de dispersión por la vía de postular la existencia de un núcleo atómico; Rutherford (1911) *argumentó* que la postulación de un núcleo atómico era la mejor explicación disponible, lo cual involucra, como reconocen los propios Pinillos y Adúriz Bravo (2022), considerar que ella es "más parsimoniosa, precisa, elegante, fructífera, etc." que otras. Una *mejor* explicación no solo debe ser presentada, debe ser defendida mediante razones y se debe subrayar precisamente que ella satisface los criterios listados por estos autores. En consecuencia, aquello que se explicita o pone de manifiesto al contar estas historias es ello mismo un argumento. La decisión terminológica de decir que la argumentación solo entra en juego en el momento de la explicitación, en lugar de subrayar que aquello explicitado era ya un argumento, podría tener el paradójico resultado de, precisamente, terminar ocultando, en lugar de iluminando, el movimiento específicamente argumentativo de, por ejemplo, Rutherford.

Pero, en segundo lugar, la elucidación V supone llamar "argumentación" a una práctica en la que, en todo caso, se desglosa algo, se lo vuelve más transparente, pero en la cual falta precisamente lo característico de una argumentación, que es tomar una conclusión como algo polémico y requerido de defensa. Lo que hacen Adúriz Bravo y Pinillos, al poner de manifiesto el tipo de argumento a la mejor explicación que encontramos en Rutherford (1911), definitivamente, no es la misma clase de cosa que estaba haciendo el propio Rutherford. "Hacer visible" la argumentación de Rutherford *tampoco* se parece a *evaluarla* críticamente, a volver a hacer el ejercicio de compararla con otras alternativas en términos de parsimonia, precisión o elegancia. Y, en particular, "hacer visible" la argumentación de Rutherford no se parece a la clase de evaluación que Adúriz Bravo o Revel Chion recomendarían hacer a la hora de comparar la explicación que apelaba a vampiros con aquella que apelaba a la porfiria.

6. Un interrogante final: ¿cómo distinguir la argumentación científica escolar de la argumentación en general?

A lo largo de este texto, hemos visto que:

- a. No parece haber buenas razones para suponer que argumentación y explicación estén en el mismo nivel, en el sentido de que ciertas explicaciones "funcionen" en tanto argumentos (elucidación II) o que, a la inversa, los casos de argumentación científica escolar sean a la vez explicaciones (elucidación III). En el primer caso, se pasa por alto que usar una hipótesis explicativa no es lo mismo que justificarla; en el segundo, que, incluso si se concediera que ciertos

argumentos pueden ser ellos mismos explicativos, muchos argumentos relevantes para la práctica escolar no lo son, puesto que son argumentos en los que se defiende cierta posición, pero no se hace inteligible, comprensible ningún fenómeno.

- b. Cuando se coloca a la argumentación científica escolar y la explicación en niveles diferentes, en el sentido de que la primera *tiene por objeto* a la segunda, esta caracterización apunta, ante todo, a señalar que la argumentación científica escolar implica una defensa o justificación de cierta explicación (elucidación IV). El problema es, sin embargo, que esto resulta excesivamente restrictivo: existen argumentos relevantes en un contexto escolar (como los que, en virtud de sus premisas, clasificamos como "de autoridad"), que no tienen por conclusión una explicación.
- c. Cuando se coloca a la argumentación científica escolar en un nivel de discurso diferente de la explicación, pero por la vía de señalar que la primera constituye una explicitación de la segunda, lo cual sería necesario para deshacernos de la mitología del "descubrimiento", encontramos el resultado paradójico de que se oculta que aquello mismo que se desea poner de manifiesto tenía ya un carácter argumentativo: precisamente, los ejemplos históricos a los que se apela son ejemplos en los que alguna explicación era defendida argumentativamente y no solo presentada.

Dado que hemos criticado las elucidaciones II a V, la caracterización más mínima y más general de "argumentación", la I, es la que ha quedado al margen de nuestras objeciones. Sin embargo, se podría objetar que atenernos a esa caracterización más general, justamente, elude el problema de las diferencias entre la argumentación, a secas, y la *argumentación científica escolar*, es decir, en el contexto de la enseñanza de las ciencias. Si bien es cierto que la noción de argumentación puede elucidarse aludiendo a la idea de una relación de justificación o defensa de cierta conclusión, a partir de determinadas premisas, apelar a esta relación tan general de justificación parecería no ser suficiente para capturar lo distintivo del uso de la argumentación en un contexto científico escolar e intentos en la línea de II a V apuntarían, precisamente, en esta dirección.

Esta objeción es, sin duda, atendible: en efecto, la argumentación científica debe ser distinguida de la argumentación en contextos no científicos y la ciencia escolar, respecto de la ciencia erudita.

En cuanto a la primera distinción, debería ser claro que, en un contexto científico, usualmente, no encontramos ejemplos de, por caso, argumentación moral, aquellos en los que la conclusión que se desea defender es la caracterización de cierta acción como encomiable o reprochable. A propósito de la segunda distinción, lo que resulta clave es que, en la argumentación científica escolar, no hallamos el intento de miembros de la comunidad científica por convencer a sus pares; más en general, no estamos en presencia de un proceso de producción de conocimiento científico original, como el que sí hallamos en la comunidad experta, sino de la tarea -igualmente indispensable, pero, sin duda, diferente- de aprendizaje de contenidos científicos ya disponibles por parte de las nuevas generaciones.

Entonces, ¿no deberíamos, a la luz de estas dos diferencias, disponer de un concepto de argumentación que sea distintivo de la enseñanza de las ciencias, en lugar de apelar a una noción altamente genérica? La inquietud es ciertamente legítima y nos ayuda a precisar nuestro punto: el problema con las elucidaciones II a V no es que ellas apunten a elaborar un concepto *más acotado, más específico*, de "argumentación", *orientado a la enseñanza de las ciencias*; el problema es, precisamente, que el concepto en cuestión está "especificado" de una manera incorrecta, que no llega a capturar lo que se propone. En particular, lo que sostenemos es que aquello que hace específica a la argumentación científica escolar no es su vínculo con la explicación y, por lo tanto, no es en esa vinculación como la que -con variaciones- proponen las elucidaciones II a V, donde vamos a encontrar la respuesta. En primer lugar, porque establecer que la argumentación científica escolar supone una relación específica con la noción de explicación científica permite enfocarse en algunos de los tipos de argumentos, pero deja fuera a otros que son, sin dudas, relevantes, como ya hemos señalado a propósito de los argumentos de autoridad: sería curioso plantear que los tipos de argumentos en los que cierta conclusión es sostenida sobre la base de la credibilidad de determinadas fuentes expertas no son la clase de argumentos relevantes para una clase de ciencias. En segundo lugar, porque asumir que lo distintivo de la argumentación científica escolar consiste en alguna forma de relación con la explicación científica supone *no hacer ninguna referencia particular* al contexto didáctico, al hecho de que la ciencia escolar no es la ciencia erudita. Dado que no esperamos que la ciencia escolar incluya la elaboración de ningún contenido científico original, cabría pensar que un aspecto distintivo de la clase de argumentos que esperamos que nuestros estudiantes sean capaces de elaborar y a partir de los cuales como docentes habremos de evaluar su desempeño, consiste en que tales argumentos hagan uso de las herramientas conceptuales y metodológicas específicas que, en el contexto de la enseñanza, les hayamos ofrecido como científicamente correctas. Así, creemos que una caracterización de la argumentación científica escolar debería centrarse en esta clase de diferencias. Y, sin embargo, no solo no hay nada de esto en las elucidaciones que hemos relevado en la bibliografía especializada en castellano, sino que tampoco hallamos que se entable conscientemente un *debate* sobre un tema tan central como este.

No cabe duda, pues, de que el tipo de argumentación que hallamos en las clases de ciencias requiere de un acercamiento en su especificidad; el problema es, más bien, que los intentos de especificar la noción de argumentación en esa dirección no parecen haber cumplido, hasta el momento, con este propósito. Esperamos que este artículo contribuya a futuras discusiones que permitan enriquecer el campo de la didáctica de las ciencias en el que, sin dudas, todas las personas compartimos el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y lograr una alfabetización adecuada para nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Adúriz Bravo, A. (2005). *¿Vampiros en Valaquia?* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Adúriz Bravo, A. (2006). *Una Introducción a la Naturaleza de la Ciencia: La Epistemología en la Enseñanza de Las Ciencias Naturales*. Fondo de Cultura Económica.

Adúriz Bravo, A. (2020). *Enseñanza de las ciencias naturales en tiempos de pandemia*. Fundación Uruguaya de Magisterio Trabajadores de Educación Primaria. <https://web.archive.org/web/20250810152956/https://www.fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/1486-aportes-dequehacer-educativo-en-tiempos-de-pandemia-ensenanza-de-las-ciencias-naturales-en-tiempos-de-pandemia-repensando-contenidos-metodos-y-finalidades>

Agudelo Escobar, N. F. (2017). *Desarrollo de una unidad didáctica en el área de Ciencias Naturales sobre "el guayacán como flora nativa de mi entorno escolar", del paisaje cultural cafetero* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional UTP: <https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/8666>

Anderson, E. (2011). Democracy, Public Policy, and Lay Assessments of Scientific Testimony. *Episteme*, 8(2), 144-164. <https://doi.org/10.3366/epi.2011.0013>

Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H. y Wallace, J. (2010). *Critical Thinking: A Student's Introduction*. McGraw-Hill.

Berland, L. K. y McNeill, K. L. (2012). For whom is argument and explanation a necessary distinction? A response to Osborne and Patterson: Is Argument and Explanation a Necessary Distinction? *Science Education*, 96(5), 808-813. <https://doi.org/10.1002/sce.21000>

Blair, J. A. (2012). Argument and Its Uses. En C. W. Tindale (Ed.), *Groundwork in the Theory of Argumentation* (pp. 185-195). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2363-4_14

Boss, J. A. (2012). *Think Critical Thinking and Logic Skills for Everyday Life*. McGraw-Hill.

Brigandt, I. (2016). Why the Difference Between Explanation and Argument Matters to Science Education. *Science & Education*, 25(3-4), 251-275. <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9826-6>

Buitrago Martín, Á. R., Mejía Cuenca, N. M. y Hernández Barbosa, R. (2013). La argumentación: De la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación educativa*, 13(63), 17-39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300003&lng=es&nrm=iso&tIng=es

Buitrago, G. M. B. y Meneses, Y. R. (2017). *Propuesta de enseñanza en ciencias naturales para la promoción de la argumentación en el grado tercero de básica primera de la Institución Educativa Simón Bolívar de Calima Darién* [Tesis de maestría en Educación (énfasis en Enseñanza de las Ciencias), Universidad del Valle].

- Candela, M. A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 13-28. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822302>
- Comesaña, M. (1998). *Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos*. Eudeba.
- Copi, I. M., Cohen, C. y MacMahon, K. (2014). *Introduction to logic*. Pearson Education Limited.
- Edelsztein, V. y Cormick, C. (2023). Who Says Scientific Laws Are Not Explanatory?: On a Curious Clash Between Science Education and Philosophy of Science. *Science & Education*, 34, 345-376. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00465-0>
- Eemeren, F. H. van, Henkemans, A. F. S. y Grootendorst, R. (2001). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410602442>
- Friedman, M. (1974). Explanation and Scientific Understanding. *The Journal of Philosophy*, 71(1), 5-19.
- Gamut, L. T. F. (2004). *Introducción a la lógica*. Universidad de Buenos Aires.
- Gascón, J. Á. (2023). Tras la diferencia entre argumentación y explicación. *THEORIA. An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 38(1), 87-105. <https://doi.org/10.1387/theoria.23752>
- Goldman, A. I. (2001). Experts: Which Ones Should You Trust? *Philosophy and Phenomenological Research*, 63(1), 85-110. <https://doi.org/10.2307/3071090>
- Govier, T. (2018). *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. University of Windsor. (Original work published in 1987)
- Harman, G. H. (1965). The Inference to the Best Explanation. *The Philosophical Review*, 74(1), 88-95. <https://doi.org/10.2307/2183532>
- Hempel, C. G. (1942). The Function of General Laws in History. *The Journal of Philosophy*, 39(2), 35-48.
- Hempel, C. G. (1965). *Aspects of scientific explanation, and other essays in the philosophy of science*. Free Press, Collier-Macmillan.
- Hempel, C. G. y Oppenheim, P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 15(2), 135-175. <https://doi.org/10.1086/286983>.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Ros, A. C., Torre, A. O. de, Rodríguez, E. P. y Bueno, A. de P. (2003). *Enseñar ciencias*. Grao.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77(3), 319-337. <https://doi.org/10.1002/sce.3730770306>
- Massie, J. L. y Douglas, J. (1973). *Managing: A Contemporary Introduction*. Prentice-Hall.
- Mckeon, M. (2012). On the Rationale for Distinguishing Arguments from Explanations. *Argumentation*, 27, 283-303. <https://doi.org/10.1007/s10503-012-9288-1>

Muñoz, C. A. P. (2017). *La argumentación en la clase de ciencias: Una posibilidad para comprender el fenómeno de compatibilidad sanguínea* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Osborne, J. y Patterson, A. (2011). Scientific argument and explanation: A necessary distinction? *Science Education*, 95(4), 627-638. <https://doi.org/10.1002/sce.20438>

Osborne, J. y Patterson, A. (2012). Authors' response to "For whom is argument and explanation a necessary distinction? A response to Osborne and Patterson" by Berland and McNeill. *Science Education*, 96(5), 814-817. <https://doi.org/10.1002/sce.21034>

Pérez Campillo, Y. y Chamizo Guerrero, J. A. (2013). El ABP y el diagrama heurístico como herramientas para desarrollar la argumentación escolar en las asignaturas de ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 19, 499-516. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000300002>

Pinillos, A. S. y Adúriz Bravo, A. (2022). Lectura epistemológica de la historia de la ciencia en los "descubrimientos": Explicación y abducción en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 15(2), Article 2. <https://doi.org/10.53727/rbhc.v15i2.816>

Morera Úbeda, L. y Planas Raig, N. (2012). La argumentación en la matemática escolar: Dos ejemplos para la formación del profesorado. En E. Badillo, L. García, A. Marbà y M. Briceño (Eds.), *El desarrollo de competencias en la clase de ciencias y matemáticas* (pp. 275-299). Universidad de los Andes.

Plantin, C. (2008). *La argumentación* (A. Tusón Valls, Trad.). Ariel.

Revel Chion, A. (2005). Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar. *Enseñanza de las ciencias. Número extra*. VII Congreso de Enseñanza de las Ciencias.

Revel Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. En E. Meinardi, *Educación en ciencias* (pp. 163-190). Paidós.

Revel Chion, A. (2014). La argumentación científica escolar y su contribución para el aprendizaje de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Revista de Educación en Biología*, 17(1), 145-148. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22423>

Revel Chion, A. y Aduriz Bravo, A. (2014). La argumentación científica escolar: Contribuciones a una alfabetización de calidad. *Pensamiento Americano*, 7(13), 113-122. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/41644>

Ruiz Ortega, F. J., Márquez Bargalló, C. y Tamayo Alzate, O. E. (2014). Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(3), 53-70. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.985>

Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E. y Márquez Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507129480>

Salmon, W. C. (with Internet Archive). (1984). *Scientific explanation and the causal structure of the world*. Princeton University Press.

Salmon, W. (2006). *Four Decades of Scientific Explanation*. University of Pittsburgh Press.

Scriven, M. (1962). Explanations, Predictions, and Laws. En H. Feigl y G. Maxwell (Eds.), *Scientific explanation, space, and time* (pp. 212-244). University of Minnesota Press.

Sardà i Jorge, A. y Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: Un repte de les classes de ciències. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 405-422. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4028>

Tamayo Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.10>

Thomas, S. N. (1981). *Practical Reasoning in Natural Language*. Prentice-Hall.

Walton, D. N. (2002). *Legal argumentation and evidence*. Pennsylvania State University Press.

Walton, D. (1996). *Argument Structure: A Pragmatic Theory*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487574475>

Woodward, J. (2005). *Making Things Happen: A Theory of Causal Explanation (Oxford Studies in the Philosophy of Science)*. Oxford University Press.

Trayectorias en el aprendizaje y las prácticas ambientales

Un estudio con voluntarios de un vivero

Trajectories in environmental learning and practices

A study with volunteers from a greenhouse

Agustina María Manavella ¹

Rebeca Mariel Martinenco ²

Rocío Belén Martín ³

Daniel Mario Cáceres ⁴

Resumen: Este artículo explora las trayectorias de participación que construyen los voluntarios de un vivero en relación con el aprendizaje y las prácticas ambientales que realizan. Se llevó a cabo un estudio cualitativo, siguiendo los lineamientos de los estudios de caso. Durante 2024, se trabajó con jóvenes que realizaban actividades de voluntariado en un vivero forestal en la provincia de Córdoba (Argentina). Para la recolección de datos, se efectuaron entrevistas narrativas. Los principales hallazgos del

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Jefa de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de Villa María. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: agustinamanavella@unvm.edu.ar / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9159-8559>

² Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Becaria Posdoctoral del CONICET en el Centro de Investigación y Transferencia de Villa María. Jefa de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de Villa María. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rmartinenco@unvm.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-3381>

³ Doctora en Psicología. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora Adjunta del Centro de Conocimiento, Formación e Investigación en Estudios Sociales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: rbmartin@unc.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0189-7035>

⁴ Doctor en Ciencias Agropecuarias. Investigador Principal del CONICET en el Instituto Multidisciplinario de Biología Vegetal (IMBIV), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador Principal en el Centro de Investigación DiverSus. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: dcaceres@agro.unc.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6782-4579>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 24, n.º 47, abril-septiembre 2026. Págs. 118-138.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24\(47\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2026.24(47)07) / Recibido: 23-02-2026 / Aprobado: 1-04-2026.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

estudio permiten reconocer el modo en que las trayectorias académicas, laborales y de participación de los voluntarios en diversos contextos configuran la construcción del compromiso con los aprendizajes y las prácticas ambientales. Entre las contribuciones del estudio, se destacan las potencialidades del vivero como un contexto extraacadémico que brinda instancias de participación juvenil para la construcción de aprendizajes, de compromiso, de empatía ambiental y la configuración de identidades.

Palabras clave: participación juvenil, aprendizaje social, educación ambiental

Abstract: This article explores the trajectories of participation constructed by volunteers in a greenhouse in relation to the learning and environmental practices they carry out. A qualitative study was carried out following the guidelines of case studies. During 2024, we worked with young people who carried out volunteer activities in a greenhouse in the province of Córdoba (Argentina). Narrative interviews were conducted for data collection. The main findings of the study allow us to recognize the way in which the academic, work, and participation trajectories of volunteers in different contexts shape the construction of commitment to environmental learning and practices. Among the contributions of the study, the potential of the greenhouse as an extra-academic context that provides instances of youth participation for the construction of learning, commitment, and environmental empathy and the configuration of identities stand out.

Keywords: youth participation, social learning, environmental education

Introducción

En las últimas décadas, han crecido las iniciativas basadas en modelos alternativos de producción agrícola, como también los contextos no formales e informales de aprendizajes sostenibles. Huertas, ecogranjas y viveros se constituyen en ámbitos de aprendizaje y prácticas ambientales que promueven compromiso, participación e interacción con la comunidad y la naturaleza (Palombo *et al.*, 2021).

El objetivo que orientó esta investigación fue describir las trayectorias de aprendizaje y de prácticas ambientales de jóvenes voluntarios que participan de un vivero forestal regional. Para construir conocimientos en relación al objetivo planteado, se realizó un estudio de caso. El caso estuvo conformado por un grupo de jóvenes que, durante 2024, realizaron prácticas de voluntariado en un vivero, en la provincia de Córdoba (Argentina).

El escrito se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se exponen las consideraciones teóricas que orientaron el trabajo realizado. En segundo lugar, se detallan las decisiones metodológicas que guiaron la investigación. En tercer lugar, se describen los resultados del estudio. Por último, el artículo concluye con un apartado de consideraciones finales.

Consideraciones teóricas

En este apartado, se desarrollan conceptualmente los siguientes constructos: trayectorias de participación, educación ambiental, contextos en los que se aprende sobre ambiente y aprendizaje de prácticas ambientales.

Trayectorias de participación

Por trayectoria, nos referiremos a itinerarios, experiencias y situaciones de aprendizaje y participación -tanto en ámbitos formales, como no formales e informales-, transitadas por los voluntarios que participaron en el contexto del vivero. Así, Nicastro y Greco (2012) sostienen que toda trayectoria de participación refiere a:

Un itinerario en situación [...] la noción de trayectoria como un camino que se recorre, se transita, se construye, se conoce, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. En este sentido es de interés reconocer quiénes son esos sujetos, cuáles y cómo son las tramas que entre ellos se van configurando, otorgando valor y visibilizando a quienes están en ese recorrido. (p. 23)

Dado que se analizarán las diversas trayectorias de participación de los voluntarios en el vivero, se considera pertinente referir teóricamente a trayectorias académicas, laborales y en contextos no formales e informales.

- *Trayectorias académicas*: son entendidas como la sumatoria de los pasos de cada estudiante por los diferentes niveles del sistema educativo. Las trayectorias estudiantiles son analizadas mediante la acreditación de los conocimientos adquiridos y el cumplimiento (o incumplimiento) de las pautas que definen un espacio, un tiempo, unos contenidos y unos resultados esperados y prescriptos para todos (Nicastro y Greco, 2012).
- *Trayectorias laborales*: refieren al entramado de experiencias de trabajo experimentadas por los sujetos, que tienen una determinada orientación y direccionalidad (Muñiz Terra, 2007).
- *Trayectorias de participación en contextos no formales e informales*: recorridos que realizan las personas y su participación en ámbitos de aprendizaje extraacadémicos, tales como: espacios que promueven la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria; ámbitos que enriquecen sus diversas experiencias de aprendizaje (Terigi, 2009).

Los conceptos que se desarrollan a continuación refieren específicamente a los aprendizajes y prácticas ambientales.

Educación ambiental

En la actualidad, a partir del reconocimiento de diversos conflictos socioambientales -tales como: deforestación, crisis hídrica, desarrollo urbano inadecuado, introducción de especies exóticas e invasoras, contaminación del suelo y el agua por agroquímicos (Banco Mundial, 2016; Cáceres *et al.*, 2024)-, se de-

manda que, desde la educación, se promueva la construcción de una cultura ambiental sostenible. La educación ambiental busca impulsar en las personas la comprensión de las conexiones entre sociedad, cultura, naturaleza y ambiente y la construcción de conocimientos, competencias y prácticas ambientales en comunidad, en pos de beneficios ambientales y humanos (Ministerio de Ambiente, 2024; Smederevac-Lalic *et al.*, 2020).

En Argentina, en la Ley 27621 (2021), se define a la educación ambiental como un proceso de formación continuo, tendiente a promover en los ciudadanos habilidades y actitudes comprometidas con un ambiente sano. La propuesta de educación ambiental del país contempla el respeto por la biodiversidad, la diversidad cultural, la justicia social, la participación democrática y comunitaria y la recuperación, revalorización y aplicación de saberes ambientales comunitarios.

Respecto a los contextos de aprendizaje sobre ambiente, desde la UNESCO (*Report from the International Commission on the Futures of Education*, UNESCO, 2021), se propone ampliar las oportunidades educativas a lo largo de la vida y en diferentes espacios culturales y sociales. En Argentina, se espera que la Ley 2761 (2021) se implemente de manera transversal en las instituciones de los diferentes niveles educativos, como así también en establecimientos de educación no formal.

En este sentido, adquieren relevancia los ámbitos pedagógicos públicos, que refieren a espacios de educación y a procesos de aprendizaje que ocurren más allá de la escolarización formal y que legitiman prácticas ambientales mediante la participación en grupos y comunidades (Sandlin *et al.*, 2011). Desde la educación científica y ambiental, estudios recientes hacen hincapié en el aprendizaje en su variedad de contextos, prestando especial atención a la participación activa de los ciudadanos en el camino hacia la sostenibilidad (Lederman *et al.*, 2023; Martín *et al.*, 2023; Patrick, 2023).

Frente al contexto social y ambiental actual, muchas propuestas destacan a la agroecología, la permacultura y las prácticas viveriles como espacios educativos promisorios para el trabajo en comunidad (Alegría Fernández, 2020; Hoffman, 2020). Estos modelos de producción se basan en la escasa o nula utilización de insumos externos y en el interés por generar el menor impacto ambiental posible (Campoverde-Robledo y Soplapuco-Montalvo, 2022).

Por su parte, las prácticas ambientales constituyen actividades tendientes a mejorar el ambiente, las condiciones de vida y las relaciones de las personas con el entorno. Se caracterizan por ser social, cultural, económica y ambientalmente sostenibles, adaptarse a las condiciones locales y fomentar el aprendizaje continuo (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, 2016).

El aprendizaje de prácticas laborales es definido como un proceso en el cual se construyen socialmente conocimientos, compartiendo e interactuando con otros mediante la concreción de diversas actividades, el compromiso y el desarrollo de destrezas y habilidades en un determinado dominio (Wenger, 2018; Quinn *et al.*, 2022). En articulación con las prácticas que se desarrollaron en el contexto investigado, se considera pertinente definir el término oficios verdes. Estos oficios refieren a empleos que no requieren de títulos profesionales habilitantes, contri-

buyen a reducir el impacto ambiental y promueven la construcción de habilidades verdes, entendidas como el conjunto de competencias, conocimientos, actitudes y valores que permiten diseñar y fomentar prácticas laborales sostenibles (Brown *et al.*, 2013; International Labour Office Geneva, 2015). Ejemplos de oficios verdes son los siguientes: producción agroecológica de alimentos, reforestación, restauración de suelos, suministro de energías renovables, eficiencia energética y reciclaje en la industria manufacturera y venta de productos ecológicos (Quiñones Montoro, 2016).

En consonancia con lo expresado, en el presente trabajo, se parte de considerar al vivero como un espacio comunitario en el que se articulan prácticas sociales, educativas y productivas. La participación en estos entornos supone la construcción colectiva de saberes, en interacción con actores locales y en respuesta a problemáticas territoriales específicas (Coronado-Marín y Murga-Menoyo, 2018). Desde esta perspectiva, el voluntariado en viveros se concibe como una práctica social que configura no solo procesos de aprendizaje, sino también dinámicas de intervención comunitaria con implicancias sociales, educativas y ambientales situadas.

Aspectos metodológicos

El objetivo que orientó este estudio fue explorar las trayectorias de aprendizaje y de prácticas ambientales de los jóvenes voluntarios que participan de un vivero forestal regional. Para responder al objetivo planteado, se llevó a cabo una investigación cualitativa, que siguió los lineamientos propios de los estudios de caso. Dillon y Herman (2023) resaltan la importancia de investigar la educación ambiental desde una perspectiva cualitativa, explorando diversos contextos de aprendizaje, de manera tal de comprender los factores que influyen en la construcción de comportamientos proambientales en cada ámbito de participación.

Abordar la investigación como estudio de caso implicó atender a las perspectivas de los participantes en su ámbito de práctica, como así también conocer de manera situada las actividades realizadas en el vivero y sus interpretaciones en contexto (Simons, 2011).

Participantes: el caso incluyó a jóvenes universitarios que, durante 2024, realizaron cotidianamente prácticas de voluntariado en un vivero forestal regional de la provincia de Córdoba (Argentina). Desde el vivero, se realiza la siembra, el cuidado y la distribución de especies forestales nativas. Participaron del estudio cinco becarios universitarios (dos de género femenino y tres de género masculino) de entre 22 y 27 años, todos ellos estudiantes de Agronomía.

Técnicas de recolección de datos: se realizaron entrevistas narrativas. Desde la UNESCO (*Report from the International Commission on the Futures of Education*, UNESCO, 2021), se afirma que las voces de los participantes de grupos sociales abocados al cuidado del ambiente son fuente de conocimiento que la educación necesita atender, ya que están en la primera línea de las disrupciones y los cambios que configuran nuestro futuro. La entrevista proporciona un acceso único al

mundo vivido de los sujetos, que describen en propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones (Kvale, 2008). La concreción de entrevistas narrativas a los voluntarios que participaron del vivero permitió comprender sus experiencias subjetivas de aprendizajes y de prácticas ambientales, conocer los ámbitos en que dichas experiencias fueron construidas y los aspectos que motivaron sus acciones en el contexto aquí estudiado (Kelly, 2023).

En las entrevistas, se consideraron las trayectorias de aprendizaje, participación y laborales de los voluntarios, como así también sus vivencias en el contexto del vivero: las emociones experimentadas, los modos en que resolvieron las diversas actividades, los significados otorgados a las prácticas, los procesos identitarios, el compromiso ambiental y las habilidades construidas a partir del trabajo conjunto con otros participantes. Con el consentimiento de los participantes, lo vivenciado en las entrevistas fue registrado mediante grabaciones de audios y notas de campo (Kvale, 2008).

Presentación de resultados

Los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas a los voluntarios que participaron del vivero se aglutinan en las siguientes categorías: 1- Aprendizajes en el contexto del vivero, 2- trayectorias académicas, 3- trayectorias laborales y 4- trayectorias de participación en contextos no formales e informales.

1- Aprendizajes en el contexto del vivero

Tal como se mencionó al iniciar el escrito, los entrevistados participaban en el contexto de un vivero forestal regional. Una cuestión que resaltaron todos los voluntarios es que las prácticas cotidianas en el vivero se llevaban a cabo de manera colaborativa. Así lo expresó V3:

Acá hacemos todo juntos. Tanto L. como R. [refiriéndose a los encargados del vivero] nos muestran, por ejemplo: si tenemos que trasplantar, hacen el paso a paso en la maceta y lo van explicando mientras nosotros observamos. Eso fue más que nada al principio, ahora ya nos dicen qué tenemos que hacer y lo hacemos por nuestra cuenta, porque ya sabemos cómo hacerlo. Cuando trabajamos en los estaqueros o con actividades más complejas, ellos están siempre para guiarnos, entonces cualquier duda que tenemos, les consultamos. (Fragmento de entrevista a V3, 22 años)

En el relato de la voluntaria, es posible reconocer la secuencia propuesta por Collins y Kapur (2014) para referir al aprendizaje del trabajo. Para estos autores, la construcción de conocimientos, en relación a una práctica específica, se logra mediante una secuencia que consiste, primeramente, en que novatos o principiantes observen cómo expertos en el rubro realizan su trabajo. A la fase de observación, le precede la etapa de entrenamiento, en la que maestros ofrecen sus apoyos a aprendices en sus primeras aproximaciones en las prácticas. Por último, en la etapa de desvanecimiento del andamiaje, los expertos retiran su ayuda y los aprendices realizan las actividades de manera autónoma.

Para aprender las actividades a realizar en el vivero, los voluntarios no solo reconocieron la importancia de los encargados del contexto, quienes tenían amplia experiencia en el rubro. También mencionaron que las interacciones con pares se constituyeron en fuente de aprendizaje. Así lo expresó V4: *"Con los chicos aprendo todo el tiempo. Ellos siempre tiran algún dato que uno no sabe. Porque acá hay algunos que están más avanzados en la carrera o que ya venían participando del vivero o de espacios similares"*.

Lo expresado por los voluntarios permite reconocer las potencialidades que adquiere el contexto del vivero como un espacio promisorio de aprendizajes ambientales, en el que, mediante la interacción con colegas y demás aprendices, se habilita la construcción social de conocimientos y de prácticas sostenibles. En este sentido, se reconocen en los voluntarios saberes y variadas formas de implicación en las actividades a realizar en el contexto, las cuales se asocian a las trayectorias personales de aprendizaje y de participación de cada uno en diversos ámbitos, como así también a sus conocimientos y experiencias previas en prácticas agroecológicas.

En consonancia con lo expresado por Wenger (2018), se infiere que el modo en el que se organizó el trabajo en el vivero para la concreción de las diversas actividades -basado en instancias de trabajo grupales- habilitó el aprendizaje y la participación de todos los voluntarios en el contexto. En este sentido, los entrevistados reconocen ciertos conocimientos que fueron incorporando, a partir de la circulación de saberes entre compañeros con niveles cercanos de experiencia y participación. Entre las prácticas agroecológicas construidas a partir de la interacción con colegas, destacaron las siguientes: reutilización de restos vegetales para abono, uso de citronela como repelente, reutilización de bolsas contenedoras de plantines y control de plagas mediante la introducción de otras especies.

A partir de las narrativas de los entrevistados, fue posible reconocer que las actividades cotidianas que se llevaban a cabo en el vivero referían a prácticas genuinas y situadas. Una de las principales actividades en el contexto fue la reproducción de plantines para reforestar la región. V1, al referir al trabajo colaborativo, expresó lo siguiente:

Al interés y a la conciencia por las prácticas ambientales las fuimos construyendo en grupo. Lo que más disfruto del trabajo en el vivero es la reproducción por semilla. ¿Qué más lindo que ver el plantín desde sus inicios, hasta que va tomando fuerza y se convierte en un árbol adulto? Sentir que fuimos parte de ese crecimiento con los cuidados, saber dónde colocaron el árbol que estaba a nuestro cargo. Genera algo muy lindo, sentís que pusiste tu granito de arena en la forestación de la región. Que toda la dedicación, el tiempo, los cuidados, dieron sus frutos. (Entrevista a V1, 27 años)

A partir del fragmento de entrevista recuperado, se infiere que las prácticas voluntarias en el vivero habilitaron la socialización y el abordaje de las problemáticas ambientales regionales y la concreción de actividades proambientales. En este sentido, no parece desatinado pensar que contextos como el vivero se cons-

tituirían en ámbitos tendientes a promover la construcción de habilidades socioemocionales, tales como empatía ambiental. Dicha habilidad, en términos de Cáceres *et al.* (2023), está asociada a la capacidad personal de sentir y comprender los problemas ambientales, lo que incide en la construcción y el desarrollo de actitudes y comportamientos proambientales.

Las prácticas sostenibles aprendidas en el contexto del vivero fueron comparadas por los voluntarios con sus allegados. Así lo expresó V3: "*Me gusta mostrar que hay otros caminos posibles y a eso lo converso con amigos, familiares. Hablamos de otras formas de producir alimentos, de ser más conscientes con lo que consumimos, de ir incorporando hábitos de consumo sostenibles*". Por su parte, V1 y V2 comentaron que, luego de su participación en el vivero, decidieron comenzar a formar parte de la comisión asesora de la coordinación de la carrera, de manera tal de proponer modificaciones en el plan de estudios que habiliten la inclusión de contenidos y prácticas agroecológicas.

A partir de los relatos de los entrevistados, es posible advertir que espacios como el vivero, en el que se llevan a cabo prácticas sostenibles, habilitan la construcción del compromiso ambiental, dado que lo aprendido en el contexto inspiró a los voluntarios a socializar prácticas sostenibles y a realizar otro tipo de actividades de cuidado ambiental. En términos de Fredricks *et al.* (2019) y García *et al.* (2015), el compromiso ambiental refiere al conjunto de acciones que realizan las personas para promover el cuidado del ambiente, a las interacciones que construyen con el ambiente y las emociones experimentadas al aprender y preservarlo.

En este sentido, se sostiene que la empatía ambiental no solo se expresa en valoraciones, sino que se traduce en decisiones concretas por parte de los voluntarios, tales como la participación en espacios institucionales, la búsqueda de instancias formativas complementarias y la implicación en prácticas orientadas a la sostenibilidad. Estas acciones permiten reconocer que el compromiso ambiental se configura como una forma de intervención situada, con potencial impacto en la continuidad y fortalecimiento de iniciativas como el vivero.

En suma, se considera que las prácticas desarrolladas en el vivero -tales como la producción de especies nativas, la reforestación y las instancias de intercambio con otros actores-, configuraron procesos de construcción social de conocimientos y formas comprometidas de cuidado ambiental y de intervención territorial. De este modo, la participación de los voluntarios puede comprenderse como una práctica situada que trasciende lo formativo.

Los voluntarios entrevistados, además de participar en el vivero, transitaron otros espacios que se constituyeron en fuente de aprendizaje y de construcción de habilidades para la concreción de prácticas ambientales. En las próximas dimensiones -y en función de la temática abordada en el presente artículo-, se analizarán las interrelaciones que se fueron generando entre la participación de los voluntarios en el vivero y sus trayectorias en otros contextos, en los que también aprenden sobre el ambiente y realizan prácticas sostenibles.

2- Trayectorias académicas

En el presente apartado, se analizan las trayectorias de aprendizaje vinculadas a la participación de los voluntarios en contextos de educación formales. Para sistematizar los datos obtenidos, las trayectorias académicas se aglutinan en dos dimensiones, a saber: a- cursado de estudios secundarios y b- cursado de estudios universitarios.

a- Cursado de estudios secundarios

De los cinco becarios que participaron del vivero, dos optaron por orientaciones en educación secundaria, que no guardaron relación con su posterior elección de la carrera universitaria, dado que cursaron sus estudios secundarios con orientación en Economía y Gestión y Contabilidad. Los tres participantes restantes optaron por orientaciones en nivel medio que guardan relación con la carrera que se encuentran estudiando y con prácticas que cotidianamente realizan en el vivero. Así, dos de los tres participantes mencionados realizaron sus estudios secundarios en una escuela rural, con orientación agrotécnica; mientras que la tercera participante cursó su educación media en una institución que tenía como orientación Ciencias Naturales y Ecología. En la entrevista realizada, V3 comenta los motivos por los cuales eligió la orientación en Ecología:

En el primario mi materia favorita era Ciencias Naturales. En el secundario hice la orientación en Ciencias Naturales y Ecología. Mi mamá sabía a qué colegio me estaba mandando, ella me conoce y sabe que de chiquita me gustaba la naturaleza. Después, en tercer año del secundario tenía que elegir Ecología o Metodología de la Investigación y ahí yo decidí hacer Ecología, que implicaba trabajar en huertas. Desde muy chica sé que me gustan las plantas. (Entrevista a V3, 22 años)

Al igual que V3, quien menciona la presencia de su madre en la elección de sus estudios secundarios, V2 también hizo referencia a la influencia de otros vínculos en su decisión. Si bien señala que su inclinación hacia una escuela agrotécnica se vinculaba con su gusto e interés por las actividades rurales, esta elección no se configuró de manera exclusivamente individual. En su relato, cobra relevancia la figura de su mejor amigo, quien optó por la misma orientación. En este sentido, la decisión de V2 se vio reforzada por el deseo de continuar transitando su trayectoria educativa junto a él, lo que da cuenta de la importancia que adquieren las relaciones interpersonales en los procesos de elección.

En función de las expresiones de los voluntarios, se advierte la importancia que adquirieron personas significativas, allegadas y de su entorno en el reconocimiento de sus gustos, intereses y preferencias y en acompañarlos y ayudarlos a elegir la orientación de sus estudios. En este sentido, no parece desatinado pensar el concepto de trayectorias desde lo colectivo, como un proceso de construcción social, en el cual, mediante interacciones con otros, se resignifican los itinerarios de participación, la propia identidad y las experiencias de aprendizaje. En términos de Nicastro y Greco (2012), las trayectorias se constituyen en situaciones de acompañamiento y sostén que "dan voz" y "hacen parte", rompiendo con lo instituido y subjetivando las elecciones y los itinerarios de cada estudiante.

b- Cursado de estudios universitarios

Tres de los voluntarios que participaron del vivero se encontraban cursando materias de segundo y tercer año de Agronomía. Uno cursaba materias de tercer y cuarto año, mientras que un participante ya había finalizado el cursado de la carrera y se encontraba rindiendo los últimos finales. Cuatro de los cinco estudiantes entrevistados iniciaron sus prácticas voluntarias en el vivero en 2024. Por su parte, el voluntario que había finalizado el cursado de la carrera había participado anteriormente en el contexto, en el marco de un proyecto de investigación sobre reproducción de especies nativas. Al interesarse por las demás prácticas que se llevaban a cabo en el espacio, decidió sumarse, en 2024, como voluntario del contexto.

A partir de las entrevistas realizadas, fue posible advertir que la participación de los voluntarios en el vivero estuvo vinculada al interés por habilitar la construcción de conocimientos sobre el ambiente mediante instancias de trabajo prácticas. De esta manera, los cinco estudiantes mencionaron que, en el cursado de Agronomía, la mayoría de los contenidos suele abordarse, principalmente, de manera teórica. A continuación, se citan fragmentos de entrevistas que dan cuenta de lo expresado:

Comencé a participar del vivero porque anteriormente había cursado la materia electiva Producción Forestal, que es netamente teórica. Me parece que está buenísimo tener la posibilidad de participar de este espacio, para poder poner en práctica lo que aprendemos en el cursado de la carrera. Esto sería conocimiento empírico, ¿no es cierto?, ir más allá de la teoría. Yo creo que si no está la parte práctica que complementa, el saber queda incompleto [...] me sirve para complementar lo teórico con el saber hacer que te otorga la práctica. (Entrevista a V1, 27 años)

Estas prácticas en el vivero son la primera experiencia de trabajo que realizo que tiene relación con lo que estoy estudiando. En el cursado de la carrera, no hemos tenido prácticas o pasantías que nos pongan en situación de agrónomos, donde practiquemos lo que estamos estudiando. Si bien tenemos una materia donde recorreremos diferentes campos, vamos a observar, no a practicar. (Entrevista a V4, 22 años)

A partir de las reflexiones realizadas por los voluntarios, se considera que contextos como el vivero aquí estudiado, como así también huertas y jardines se constituirían en ámbitos promisorios para los aprendizajes ambientales mediante la participación y la acción. En este sentido, la UNESCO (UNESCO y Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina [AUSJAL], 2023) propone diversas acciones para transformar la Educación Superior para la sostenibilidad global, entre las que se mencionan varias que guardan relación con lo planteado por los becarios, a saber: habilitar e integrar diversas formas de conocimiento que permitan agregar valor y potencial para comprender y explicar los contenidos; potenciar el aprendizaje mediante prácticas participativas y cultivar habilidades para el aprendizaje activo y experiencial.

Otra cuestión que identificaron tres de los cinco voluntarios es que, en el cursado de Agronomía, son escasos los espacios curriculares en los que se abordan contenidos vinculados a la agroecología⁵:

En el cursado de Agronomía, no se aprende casi nada sobre agroecología. Está muy orientada a aprender sobre cultivo intensivo, el uso de agroquímicos. Que, en realidad, tiene que ver con la mayor salida laboral. Hoy en día, el asesoramiento en relación a cómo obtener mayores ganancias productivas, sin importar los recursos que se ponen en juego, es lo que más se demanda en cuanto a trabajo de un agrónomo. (Entrevista a V5, 25 años)

En el mismo sentido que su compañero, V3 manifestó: *"con el correr del cursado, me fui dando cuenta que la carrera no está orientada a la perspectiva agroecológica. Por eso tengo que aprender sobre agroecología desde otros espacios".*

A partir de lo expresado por los entrevistados, es posible inferir que el plan de estudios de Agronomía estaría principalmente orientado a prácticas agropecuarias tradicionales, siendo escasos los espacios curriculares que abordarían perspectivas y enfoques de trabajo sostenibles. Se considera que la Educación Superior debe descentralizar la forma colonial de socialización de conocimientos, para garantizar la formación de los futuros profesionales en valores que les permitan actuar de forma crítica, razonable y comprometida, para transformar la manera de producir, consumir y utilizar los recursos naturales y para atender a las realidades locales en las que puedan ejercer, en un futuro cercano, su profesión (UNESCO y AUSJAL, 2023).

El grupo de estudiantes de Agronomía con el que se trabajó demanda la formación en diversas habilidades que les permitan ampliar y enriquecer sus posibilidades laborales, vinculadas a prácticas agrícolas sostenibles. En este sentido, Nyamweru *et al.* (2024) plantean que la formación profesional agrícola requiere la revisión de los programas educativos, de manera tal de incorporar competencias de sostenibilidad relevantes para el contexto, que promuevan prácticas que preserven los recursos naturales, atendiendo, principalmente, a cuestiones relacionadas con la esfera ambiental y social.

3- Trayectorias laborales

Respecto a las trayectorias laborales, los cinco voluntarios que participaron del contexto del vivero habían trabajado previamente. Solo una de las participantes (V4) trabajó en rubros que no guardan relación con prácticas laborales propias de Agronomía (carrera universitaria que se encontraba cursando). Dicha volunta-

⁵ Si bien los participantes del estudio perciben una escasa presencia de contenidos vinculados a la agroecología en su formación universitaria, resulta pertinente señalar que, en diversas facultades de Agronomía, la agroecología ha ido ganando terreno en la última década, ya sea como espacio curricular electivo o como enfoque transversal en distintas asignaturas. En este sentido, el hallazgo referido a la percepción de escasez por parte de los voluntarios invita a problematizar la posible brecha entre la oferta curricular disponible y la experiencia formativa efectivamente transitada por los estudiantes.

ria había trabajado anteriormente en una despensa y, en el momento en el que se realizaron las entrevistas, se encontraba trabajando en un bar, en el sector de atención al público.

Los cuatro voluntarios restantes habían transitado experiencias de trabajo vinculadas a quehaceres agropecuarios. Dos de ellos habían trabajado en prácticas agropecuarias tradicionales. Así lo expresa un participante: *"Siempre trabajé en rubros relacionados a lo que es la agronomía. Más que todo, trabajé en cerealeras, en la parte de clasificación de granos, análisis de semillas"* (Fragmento de entrevista a V1, 27 años). Por su parte, V2 mencionó que, desde pequeño, tuvo contacto con las prácticas agropecuarias, dado que su padre trabaja como contratista rural y él suele acompañarlo y ayudarlo en sus tiempos libres, donde realiza diversas tareas mecanizadas, propias de la agricultura extensiva, tales como: siembra, cosecha y preparación de forrajes.

Al indagar los motivos por los cuales decidieron participar del vivero, V1, V2 y V4 mencionaron que dicho ámbito les permitiría aprender contenidos y realizar prácticas agropecuarias que, hasta el momento, no habían trabajado en el marco de la formación profesional que venían cursando en la universidad ni en sus trabajos anteriores. En este sentido, los voluntarios expresaron que la posibilidad de conocer otras prácticas laborales, propias del ejercicio profesional del agrónomo, les permitiría luego elegir el área en la cual les interesaría ejercer la profesión.

Por su parte, V3, quien, desde su infancia, se interesó por el cuidado de las plantas, el trabajo en huertas y viveros, mencionó que, durante el cursado de la carrera, trabajó seis meses en un vivero de su localidad:

Tenía experiencia de meses anteriores, que trabajé en un vivero de mi localidad y hacía actividades de trasplantedo de plantines, poda, riego, reproducción por esquejes. Yo empecé a trabajar en el vivero cuando en la carrera estábamos viendo sistemática vegetal, donde ves todos los nombres de las plantas. Y yo, que no tenía patio, no tenía forma de aprenderlos desde lo práctico. Empecé a trabajar porque me encanta el contacto con la naturaleza y para aprender a reconocer cada especie, que lo necesitaba para la carrera. (Entrevista a V3, 22 años)

El entrevistado V5 mencionó que su participación en el vivero le permitió ampliar su campo laboral, dado que, a partir de allí, comenzó a trabajar en una huerta de la ciudad, encargada de la producción y comercialización de aromáticas, frutas, verduras y hortalizas, desde una perspectiva agroecológica.

Los decires de los entrevistados permiten reconocer las potencialidades de los ámbitos de trabajo como contextos de aprendizaje experienciales, mediante los cuales, a partir de la concreción de quehaceres laborales cotidianos, construyeron conocimientos y desarrollaron habilidades en prácticas agropecuarias, para complementar, de este modo, lo aprendido en la formación universitaria. En este sentido, es posible advertir la importancia que adquieren otros contextos -además del ámbito académico- en la construcción de conocimientos. En esta línea, el concepto de ecologías de aprendizajes permite reconocer el modo en que las per-

sonas aprenden de manera situada y personalizada, a partir de sus singulares trayectorias de aprendizaje, laborales y de participación en diversos contextos (Martinenco et al., 2021).

4- Trayectorias de participación en contextos no formales e informales

Tres de los cinco voluntarios entrevistados mencionaron interacciones cotidianas con miembros de su entorno cercano como medio para la construcción de aprendizajes ambientales. En el caso de V2 y V3, ambos tuvieron, desde muy chicos, huerta y quinta y ayudaban a sus abuelos en el cuidado de plantines y mantención del espacio. Así lo expresó V3 en la entrevista:

Creo que mi familia fue muy importante. El amor por la naturaleza, por el cuidado de las plantas, viene de mis abuelas. Las dos tenían huerta en sus casas y a mí me gustaba mucho compartir ese espacio con ellas y aprender viendo lo que hacían. Ellas me pedían alguna aromática por su nombre y yo la buscaba en la huerta, así las fui identificando. (Fragmento de entrevista a V3, 22 años)

Por su parte, otra voluntaria mencionó otras prácticas sostenibles -tales como reciclado, clasificación de residuos, uso responsable de recursos- que cotidianamente realiza en su hogar y que aprendió de su madre. Al referir a las prácticas de cuidado ambiental domiciliarias, V4 expresó: *"Yo la acompaño porque amo la naturaleza y todo lo que ayude a cuidarla, bienvenido sea. Creo que hay que ser muy responsable y consciente con el manejo de los recursos"*.

Mediante los decires de los entrevistados es posible advertir la importancia que adquieren los contextos y las interacciones cotidianas como instancias promisorias de aprendizajes ambientales. En este sentido, se reconoce cómo los voluntarios desarrollan sus gustos, motivaciones e intereses a partir de la concreción de prácticas sostenibles cotidianas, mediadas en las relaciones que construyen en el trabajo, la familia o en instancias de ocio (Martín, 2019).

Además de realizar prácticas sostenibles en sus hogares, dos voluntarios (V3 y V5) participaban de un curso de jardinería agroecológica y manejo de espacios verdes. Al indagar los motivos por los cuales decidieron realizar la capacitación, los participantes mencionaron que sus prácticas en el vivero los llevaron a interesarse por temáticas afines, tales como la producción de aromáticas y el cuidado de jardines y huertas desde una perspectiva agroecológica. Por su parte, V5 se incorporó a equipos de investigación y extensión en los que se abordan temáticas referidas a los aprendizajes ambientales en diversos contextos. En el marco de dichos proyectos, inició actividades de visita y supervisión en otros viveros comunitarios, donde acompañó en el diseño y la concreción de charlas escolares sobre producción de especies nativas y exóticas.

Tres voluntarios (V1, V2 y V3) también les asignaron gran importancia a las redes sociales como medio de aprendizajes ambientales. Así, V1 y V2 comentaron que las redes sociales les permiten seguir trabajos de agrónomos que realizan sus prácticas desde una perspectiva agroecológica. Por su parte, V3 mencionó

que, mediante su navegación por Internet, investiga sobre aromáticas, momentos del año en que conviene sembrar, cómo organizarlas espacialmente en la huerta según las propiedades de cada especie y que lo complementa con lo aprendido en el vivero y en el curso de eco jardinería.

En función de lo expresado por los voluntarios se considera que, en contextos extraescolares, las redes sociales crean valor en el aprendizaje del trabajo y de prácticas ambientales, dado que habilitan conexiones entre personas que comparten un dominio específico, ofreciendo instancias para aprender de la experiencia de colegas, promoviendo espacios de trabajo colaborativo y estimulando el intercambio de conocimientos. En consonancia con lo propuesto por Wenger *et al.* (2011), se considera que el valor del aprendizaje mediado por redes sociales deriva del acceso a una rica fuente de información, a múltiples perspectivas, a la obtención de respuestas ante determinadas consultas y al acceso de repositorios multimediales -documentos escritos, audios, videos- para enriquecer los conocimientos construidos.

A partir del análisis realizado respecto a los contextos de aprendizaje no formales e informales, es posible advertir que los voluntarios participan de ámbitos extraacadémicos en los que construyen conocimientos y realizan prácticas ambientales, orientados hacia metas de aprendizaje. En este sentido, los jóvenes asisten a capacitaciones y utilizan las redes sociales con fines educativos, para poder dominar ciertos conocimientos y construir habilidades agroecológicas. Tomando como referencia los aportes de Paoloni (2010), se infiere que este grupo de entrevistados participa de instancias de aprendizaje no formales e informales motivados por aprender, por enriquecer sus conocimientos y prácticas sostenibles y por el placer que ese saber hacer les genera.

Consideraciones finales

En el aprendizaje y las prácticas ambientales que realizaron los voluntarios en el contexto del vivero estudiado, cobraron relevancia sus trayectorias académicas, laborales y de participación en diversos contextos. Respecto a las trayectorias académicas, todos los voluntarios decidieron participar del vivero, dado que consideran que en el cursado de la carrera Agronomía se abordan principalmente contenidos teóricos y temáticas vinculadas a la agricultura extensiva. En este sentido, se propone revisar los planes de formación superior y universitaria, de manera tal que, durante la formación profesional, se promueva la construcción de habilidades sostenibles y se habiliten instancias de aprendizaje mediadas por la participación comunitaria, a fin de garantizar un vínculo entre la propuesta educativa, el perfil profesional de los graduados, los desafíos para el 2030 y las necesidades de la comunidad (Batarelo Kokić y Kokić, 2024).

En consonancia con lo expresado, se destaca que el vivero se constituye en un contexto de articulación entre universidad y territorio, en tanto promueve instancias de construcción colaborativa del conocimiento, en las que convergen saberes académicos y situados, construidos en la práctica junto a actores del territorio. En

este sentido, se considera que la participación de los estudiantes en contextos como el aquí estudiado no solo favorecería la construcción de aprendizajes ambientales, sino que también contribuiría al fortalecimiento de las capacidades del vivero como espacio comunitario. Desde esta perspectiva, se afirma que la sostenibilidad de este tipo de iniciativas no debería depender únicamente de la formación académica, sino también de la construcción de compromisos, acuerdos y formas de trabajo conjunto que permitan sostener y proyectar en el tiempo las prácticas desarrolladas (Caride Gómez, 2017; UNESCO y AUSJAL, 2023).

En cuanto a las trayectorias laborales, la mayoría de los voluntarios había transitado por experiencias de trabajo agropecuarias tradicionales. Su participación en el vivero estuvo orientada a construir conocimientos en prácticas sostenibles. En función de los resultados obtenidos se concluye que la educación ambiental para la sostenibilidad debe desempeñar un papel fundamental también en los ámbitos laborales, de manera tal que los trabajadores construyan habilidades que les permitan desarrollar prácticas sostenibles (Knudsen *et al.*, 2023; Okada y Grey, 2023).

En lo que refiere a las trayectorias de participación en contextos no formales e informales, todos los voluntarios resaltaron la importancia que adquirieron las actividades colaborativas y situadas que se llevaron a cabo en el contexto del vivero como medio para el aprendizaje de prácticas sostenibles. Por otra parte, un grupo de voluntarios participaba en simultáneo de otras instancias de aprendizaje mediadas por redes sociales, de prácticas domiciliarias vinculadas a la concreción de huertas y de capacitaciones sobre prácticas agroecológicas. Investigaciones afines (Barba, 2019; Palombo *et al.*, 2021; Reis, 2020) advierten que, en contextos como viveros, jardines y huertas, los saberes se construyen a partir de la participación y la concreción de prácticas fundadas en el interés, la afectividad, los valores de los aprendices y en su vínculo con el ambiente y con otros.

A partir del análisis realizado, no parece desatinado pensar que las prácticas colaborativas, situadas y los aprendizajes sostenibles construidos en el vivero y en otros espacios no formales e informales promovieron en los voluntarios la construcción del compromiso y la empatía ambiental. Se considera que las experiencias negociadas en estos ámbitos de participación habilitaron la identificación de los voluntarios con las actividades agroecológicas realizadas en cada contexto y con los intercambios allí generados (Wenger, 2018; Martín *et al.*, 2023).

En función de las trayectorias de los entrevistados, parecería que sus significativos itinerarios de participación en diversos contextos habilitaron la reconfiguración de su identidad profesional como agrónomos. La identidad profesional refiere a una construcción tanto del colectivo profesional, como a una construcción individual a partir de los recorridos y escenarios que, como sujetos en situación, vamos transitando en el ejercicio de ese rol. Dicha construcción se va gestando en el hacer de la tarea cotidiana y en las relaciones con otras personas, a partir de estos roles laborales socialmente construidos, donde vamos teniendo la oportunidad de nuevos aprendizajes (Gaeta González, 2019 y Paoloni, 2019). De esta manera, se considera que la participación de los entrevistados en diver-

esos contextos y las experiencias que en ellos emergieron habilitaron resignificar la imagen que cada uno tenía respecto al campo profesional de los agrónomos, donde pudieron reconocer las prácticas agroecológicas y sostenibles como actividades propias del quehacer profesional.

Se considera que este estudio realiza aportes al campo de la educación ambiental. Explorar los itinerarios de participación de voluntarios que realizan prácticas ambientales en el contexto de un vivero forestal habilita a reconocer otros ámbitos -además de los tradicionalmente investigados- como contextos potencialmente significativos para los aprendizajes ambientales. En este sentido, en consonancia con Singer-Brodowski (2023), se sostiene que, si bien la mayoría de los trabajos de educación ambiental se centran en el ámbito formal, actualmente, se reconoce que una gran parte de dichos aprendizajes ocurre en entornos no institucionalizados, como el vivero aquí estudiado. No obstante, en Argentina, los aprendizajes ambientales en ámbitos populares continúan siendo un área de vacancia en el campo de la investigación en educación (Comisión Disciplinar Educación, CONICET, 2021).

Sería valioso que los resultados de este estudio tuvieran un impacto en las políticas educativas nacionales, de manera tal que, desde la formación profesional, se habiliten instancias de aprendizaje en contextos como el vivero aquí estudiado, como así también mediante la participación de estudiantes en proyectos de investigación y extensión. Se considera que la promoción de aprendizajes ambientales desde experiencias vividas y situadas promovería en los estudiantes la construcción de habilidades sostenibles, que contemplan lo social, cultural, comportamental y emocional en dichos procesos (Stevenson, 2022).

En este marco, se considera que la participación ciudadana proambiental podría promoverse mediante la incorporación de estudiantes a grupos y comunidades en las que se lleven a cabo prácticas ambientales, mediadas por la participación y la concreción de actividades en contexto (Hadjichambis y Reis, 2020; Reis, 2020). La educación para la ciudadanía ambiental promueve la producción de competencias, conocimientos y prácticas ambientales, mediante un proceso participativo que da lugar a la construcción compartida entre expertos y ciudadanos (Šulc *et al.*, 2020; Smederevac-Lalic *et al.*, 2020).

Para estudios a futuro, se propone complementar los decires de los voluntarios con entrevistas a los encargados del contexto, como así también articular los datos obtenidos de las entrevistas con observaciones de las interacciones y de las dinámicas de trabajo que acontecen en el ámbito estudiado.

Referencias bibliográficas

- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional [USAID]. (2016). *Manual de buenas prácticas ambientales*. Del pueblo de los Estados Unidos de América. <https://repository.iom.int/bitstream/handle/20.500.11788/258/COL-OIM%200122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alegría Fernández, G. (2020). *La agroecología una estrategia de Educación Ambiental*. Universidad del Cauca.
- Banco Mundial. (2016). *Argentina: análisis ambiental del país*. Serie de informes técnicos del Banco Mundial en Argentina, Paraguay y Uruguay. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://documents1.worldbank.org/curated/en/552861477562038992/pdf/109527-REVISED-PUBLIC-AR-CEA-An%C3%A1lisis-Ambiental-de-Pa%C3%ADs-Segunda-Edici%C3%B3n.pdf>
- Barba, M. (2019). Límites e indefiniciones de la educación ambiental, un debate permanente. *RES: Revista de Educación Social*, (28), 9-31. <https://eduso.net/res/revista/28/el-tema/limites-e-indefiniciones-de-la-educacion-ambiental-un-debate-permanente>
- Batarelo Kokić, I. y Kokić, T. (2024). Service Learning as a Means of Education for Sustainability. En T. Žiljak, P. Ristord, N. Alfirević y J. Pavičić (Eds.), *Lifelong Learning for Green Skills and Sustainable Development*. Palgrave Macmillan (pp. 45-56). Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66947-7_5
- Brown, M., Sack, F. y Piper Rodd, C. (2013). Student voice in 'skills for sustainability': A missing component from the demand side of Australian Vocational Education and Training. *International Journal of Training Research*, 11, 213-224. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.3.213>
- Cáceres, P. M., Pelli, R. T., Martinenco, R. M. y Martín, R. B. (2023). Conocimientos e ideas sobre los procesos de empatía e identidad ambiental en estudiantes y profesores de un secundario de Córdoba, Argentina. *Ciência & Educação, Bauru*, 29(e23014), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230014>
- Cáceres, D. M., Cabrol, D., Estigarribia, L. y Ruggia, O. (2024). Hacia una conceptualización de los conflictos socioambientales en Argentina. *Dilemas*, 17(1), 1-33. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v17.n.1.54745>
- Campoverde-Robledo, F. N. y Soplapuco-Montalvo, J. P. (2022). Cultura ambiental sostenible en la educación. *Revista Científica de la UCSA*, 9(2), 112-128. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.02.112>
- Caride Gómez, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria TERI*, 29(1), 245-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu291245272>
- Collins, A. y Kapur, M. (2014). Cognitive apprenticeship. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Second Edition* (pp. 109-127). University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.008>

Comisión Disciplinar Educación, CONICET (2021). *Informe Final 2021*. CONICET. <https://proyectosinv.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/6/Diagnostico-Disciplinar.pdf>

Coronado-Marín, A. y Murga-Menoyo, M. A. (2018). Aprendizaje comunitario en el marco del Desarrollo endógeno orientado a la sostenibilidad. *Edetania*, 53, 61-84. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/343>

Dillon, J. y Herman, B. (2023). Environmental Education. En N. G. Lederman, D. L. Zeidler y J. S. Lederman, *Handbook of Research on Science Education* (pp. 717-748). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>

Fredricks, J. A., Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. En J. A. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 1-11). Academic Press.

Gaeta González, M. L. (2019). Prólogo. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín (Comp.), *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 11-20). Brujas.

García, A. L., Orellana, M. O., Miljánovich, C. M., Yanac, R. E., Herrera, F. E., Espinoza, M. M., Campos, C. L., Borja G. A., Pizarro, A., Orellana, G. D. y Fernandini, P. (2015). Compromiso y comportamiento ecológico en estudiantes universitarios de Lima y Huaraz. *Revista De Investigación En Psicología*, 18(2), 57-70. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12083>

Hadjichambis, Ch. y Reis, P. (2020). Introduction to the Conceptualisation of Environmental Citizenship for Twenty-First-Century Education. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke y M. Knippels, *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 1-15). Springer. https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/39551/2020_Book_ConceptualizingEnvironmentalCi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hoffman, A. J. (2020). Stewardship, Volunteerism and "Green" Sustainable Programs: Core Values of Community Psychology. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.17161/gjcpp.v11i3.20667>

International Labour Office Geneva (2015). *Anticipating skills needs for green jobs: a practical guide*. ILO.

Kelly, G. J. (2023). Qualitative Research Designs and Approaches. En N. G. Lederman, D. L. Zeidler y J. S. Lederman, *Handbook of Research on Science Education* (pp. 717-748). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>

Knudsen, M., Caniëls, M., Dickinson, P., Hery, M.; Könnölä, T. y Lotz-Sisitka, H. (2023). *Futures of green skills and jobs in Europe in 2050: scenario and policy implications*. Futures Europe Policy Brief, European Commission. <https://doi.org/10.2777/36430>

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Lederman, N. G., Zeidler, D. L. y Lederman, J. S. (2023). *Handbook of Research on Science Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>

Argentina, Buenos Aires. (2021). *Ley de Educación Ambiental Integral N.º 27621*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/350594/norma.htm>

Martín, R. B. (2019). Perspectiva teórica sobre el estudio de comunidades de aprendizaje y práctica en contextos no formales. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni (Comp.), *Comunidades: estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp. 75-121). Eduvim.

Martín, R., Palombo, N., Martinenco, R. y Manavella, A. (2023). *Narratives of learning in a permacultural cooperative: some inspiring ideas for Science Education in the light of Freire's pedagogy*. *Cultural Studies of Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10164-5>

Martinenco, R. M., Martín, R. B. y García Romano, L. (2021). Ecologías de aprendizaje en educación secundaria: TIC y aprendizaje informal. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 77-97. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.571>

Ministerio de Ambiente (2024). *Educación Ambiental Integral: perspectivas y abordajes para educadores ambientales*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://www.ambiente.gba.gob.ar/pdfs/014digital_20febrero_Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20Integral%20-%20perspectivas%20y%20abordajes%20para%20%C3%A1mbitos%20educativos_2024.pdf

Muñiz Terra, L. (2007). *Caminos truncados. Un estudio de las consecuencias de la privatización de YPF en las trayectorias laborales de los ex trabajadores petroleros* [Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina].

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Nyamweru, J. C., Ndayitwayeko, W. M., Kessler, A. y Biemans, H. (2024). Competence-based vocational agriculture education for sustainability in Burundi: perspectives from different educational stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 77(4), 1166-1188. <https://doi.org/10.1080/13636820.2024.2428770>

Okada, A. y Gray, P. (2023). A Climate Change and Sustainability Education Movement: Networks, Open Schooling, and the 'CARE-KNOW-DO' Framework. *Sustainability*, 15(3), 23-56. <http://dx.doi.org/10.3390/su15032356>

Palombo, N. E., Silvera Ruíz, L. T. y Martín, R. B. (2021). Motivos de participación y concepciones sobre educación ambiental en un contexto de aprendizaje no formal. El caso de un taller para niños en Córdoba, Argentina. *Revista Luna Azul*, 52, 145-167. <https://doi.org/10.17151/luaz.2021.52.8>

Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Avances conceptuales e implicancias metodológicas. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (Comp.), *Estudios so-*

bre motivación. *Enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 27-34). Universidad Nacional de Río Cuarto.

Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín (Comp.), *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 103-135). Brujas.

Patrick, P. G. (Ed.). (2023). *How People Learn in Informal Science Environments?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13291-9>

Quinn, F., Zegwaard, K., Taylor, S. y Taylor, N. (2022). Learning Work and Educational of Sustainability. En M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B. N O' Connor, *The Sage Handbook of Learning and Work* (pp. 512-529). Sage Publications.

Quiñones Montoro, M. (2026). *Empleos verdes para un desarrollo sostenible: el caso Uruguayo*. Oficina Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/es/publications/empleos-verdes-para-un-desarrollo-sostenible-el-caso-uruguayo>

Reis, P. (2020). Environmental Citizenship and Youth Activism. En A.Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke y M.C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 139-148). Springer.

Report from the International Commission on the Futures of Education, UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Sandlin, J. A., O'Malley, M. P. y Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894-2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338-375. <https://doi.org/10.3102/0034654311413395>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Singer-Brodowski, M. (2023). *The potential of transformative learning for sustainability transitions: moving beyond formal learning environments*. *Environ Dev Sustain*. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x>

Smederevac-Lalic, M., Finger, D., Kovách, I., Lenhardt, M., Petrovic, J., Djikanovic, V., Conti, D. y Boeve-de Pauw J. (2020). Knowledge and Environmental Citizenship. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke y M. C. Knippels (Ed.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 69-82). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1>

Stevenson, R. B. (2022). *Approaches to Education for Sustainability*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.93>

Šulc, I., Morgado, S., Đorđević, Z., Gašparović, S., Radović, V. y Keranova, D. (2020). Societal Issues and Environmental Citizenship. En A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke y M. C. Knippels (Ed.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*. (pp. 49-68). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1>

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

UNESCO y Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina [AUSJAL]. (2023). *Acciones basadas en el conocimiento: transformar la Educación Superior para la sostenibilidad global*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387267>

Wenger, E. (2018). A social theory of learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning Theorists... In Their Own Words* (pp. 219-229). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>

Wenger, E., Trayner, B. y Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum.