



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 27 No. 4

Diciembre de 2024

GESTIÓN DEL AULA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fernando Herrera Salas¹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El contexto actual de la educación superior nos convoca a revalorar ambas, la educación presencial y la educación virtual (en línea y a distancia), a partir de dos ejes de interpelación: la experiencia educativa acumulada postpandemia, y la emergencia de innovaciones educativas que moviliza la inteligencia artificial, la robótica, la realidad virtual y la realidad virtual extendida, entre otras. Los promotores de la educación virtual suelen hacer equivalente la educación presencial a la educación tradicional, pero el recurso inevitable a la enseñanza virtual durante la pandemia reveló sus limitaciones en la estructuración de habilidades práctico-instrumentales y metodológico-procedimentales, situación que condujo a una renovada apreciación de la educación presencial. Pero, lejos de estigmatizar una u otra, el análisis debe ponderar aquellos aspectos que atraviesan ambos tipos de educación para garantizar su calidad y eficacia, uno de ellos es la gestión del aula (*classroom management*). El presente trabajo inventaría diez *dimensiones funcionales* implicadas, entre ellas: la administración del tiempo; el posicionamiento actitudinal del alumno; el perfil socioafectivo y regulación de la emotividad; tipo de audiencia y formas de argumentación; la promoción de “buenas prácticas”; disposición dialógica y toma de decisión; rol docente, manejo de recursos didácticos y evaluación. Se concluye que el espacio áulico se debe conceptualizar para su gestión eficiente, más que como un simple espacio físico (o virtual), como un verdadero campo o dominio en el que se sitúa el acto educativo.

Palabras clave: gestión del aula, educación superior, educación presencial.

¹ Profesor de Carrera T.C. Psicología FES Iztacala. fernando.herrera@iztacala.unam.mx

CLASSROOM MANAGEMENT AND QUALITY OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The current context of higher education calls us to revalue both, in-person education and virtual education (online and distance), based on two axes of interpellation: the accumulated post-pandemic educational experience, and the emergence of educational innovations that mobilize artificial intelligence, robotics, virtual reality and extended virtual reality, among others. Promoters of virtual education usually make face-to-face education equivalent to traditional education, but the inevitable resort to virtual teaching during the pandemic revealed its limitations in the structuring of practical-instrumental and methodological-procedural skills, a situation that led to a renewed appreciation of face-to-face education. But, far from stigmatizing one or the other, the analysis must weigh those aspects that both types of education go through to guarantee its quality and effectiveness, one of them is classroom management. This work would inventory ten *functional dimensions* involved, among them: time management; the attitudinal positioning of the student; the socio-affective profile and regulation of emotionality; type of audience and forms of argumentation; the promotion of “good practices”; dialogic disposition and decision making; teaching role, management of teaching resources and evaluation. It is concluded that the classroom space must be conceptualized for its efficient management, more than as a simple physical (or virtual) space, as a true field or domain in which the educational act is located.

Keywords: classroom management, higher education, face-to-face education

Las transiciones del concepto de gestión —cuya progresión viene a articular las nociones de administración, planeación y dirección— y la conformación de modelos de gestión —como maneras sistemáticas de operar bajo normativas y principios— desde el ámbito organizacional en general hacia el ámbito educativo en particular, han sido documentadas por diversos autores (Cassasus, 1999; Casasus, 2000; Flores, 2021). De ese modo, la preocupación por generar una sinergia entre diversos factores como la cadena de mando, los métodos de producción y distribución, las capacidades técnicas y organizativas, el clima organizacional, las estrategias de administración de recursos, los estilos de liderazgo y niveles de empoderamiento, la satisfacción laboral y la centralidad de la atención al cliente, entre otros factores, que se dirige a maximizar la calidad y la optimización de los servicios o productos de la empresa, se transfiere al ámbito educativo, no sólo como

una alocución desde los puestos de dirección, sino bajo el empleo de instrumentos de gestión específicos por el personal académico-administrativo habilitado para tal fin y con la intención garantizar la calidad de la educación. Cuestión que más tarde derivará —y bajo la afluencia de intereses y políticas educativas más generales— en la obligación de evaluar el desempeño institucional bajo indicadores y estándares de calidad, por mediación de instancias descentralizadas y con fines de certificación y acreditación.

De ese modo, la gestión educativa se convierte gradualmente en un área de interés y un nicho de oportunidad —particularmente en nuestro país a partir de la década de los años noventa (Flores, 2021)— es decir, la gestión educativa pretende dejar de ser una pura intuición de los directivos de los centros escolares que deciden bajo una visión pragmática (proceder por “usos y costumbres”, hacer lo que funciona, enfrentar cambios imprevistos), para aspirar a convertirla en una tarea metódica que responde a principios de regulación y estrategias procedimentales a fin de alcanzar la eficacia, la calidad y la innovación educativa, en otras palabras, posibilitar que los funcionarios pasen de ser “apaga-fuegos-del-día”, a verdaderos gestores educativos.

Asistimos ahora, bajo la égida de las llamadas tres transiciones: digital, ecológica y socioeconómica, a un emplazamiento para revalorar y resignificar dentro del ámbito de la educación superior diversos aspectos de la gestión educativa, entre ellos, nuestras formas convencionales de concebir la misión docente y el acto educativo. Precizando esto último, encontramos que la empresa docente se encuentra interpelada por la presencia de los desarrollos de la inteligencia artificial, la robótica, la realidad virtual, la realidad virtual extendida aplicadas a la educación, así como la proliferación de nuevas propuestas didácticas o didascálicas —cada una de ellas progresando desde sus supuestos específicos y sin articularse a una teoría o propuesta pedagógica más general— como el pensamiento de diseño (*design thinking*), la gamificación (*gamification*), el aula invertida (*flipped classroom*), el aprendizaje basado en pensamiento (TBL), que se añan a otras que ya cuentan con algunas décadas de desarrollo, como el aprendizaje basado en problemas

(ABP), el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje colaborativo, entre otros.

Adicionalmente, encontramos que el concepto de gestión también se ha diseminado para poblar zonas específicas del ámbito escolar, nos referimos particularmente al espacio áulico, y, por lo tanto, al concepto de **gestión del aula** (*classroom management*), el cual ha ganado atención en las últimas décadas (Brophy, 2006). El interés de la gestión se centra en hacer del aula un escenario propicio para el acto educativo y la creación de las condiciones óptimas para el aprendizaje, pero las tentativas se han acercado más a la formulación de propósitos generales y glosarios de encomiendas —prevenir e intervenir en comportamientos disruptivos, establecer expectativas claras, evaluar la eficiencia del aprendizaje, crear una atmósfera de aprendizaje positiva, evaluar la eficiencia del aprendizaje, crear el entorno adecuado— que a dilucidar las **dimensiones** dinámicas o funcionales implicadas de manera efectiva para situar e instrumentar la gestión del aula. De ese modo, el establecimiento de dimensiones funcionales para la gestión del aula, por oposición de la determinación de acciones generalizadas, se aleja de la mera prescripción, es decir, no nos dicta lo que se debe hacer a modo de una receta, sino lo que se tiene que considerar en términos de una evaluación dinámica caso por caso o de $N=1$.

Cuestiones generales sobre el concepto de gestión del aula.

Si atendemos en primer lugar a la definición del término gestión, el Diccionario de la Real Academia Española propone tres acepciones: a) llevar adelante una iniciativa o un proyecto, b) ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo, y c) administrar o dirigir. Encontramos desde este lugar, que el conjunto de definiciones refieren una serie de acciones que producen efectos idealmente positivos, sobre el curso de un proceso ya sea productivo o de servicios, donde tales efectos son de ordenamiento, sistematización o programación; de ese modo, gestionar implica dar dirección y garantía de cumplimiento a un proyecto o empresa teniendo como base una serie de operaciones metódicas e instrumentales sobre los contextos, procesos o situaciones que se pretenden cambiar, optimizar, regular o simplemente conservar

y mantener a un cierto nivel. Con relación a su aplicación a la educación superior, podemos afirmar que ahora resulta más evidente que la calidad está en función de la gestión y, por lo tanto, es un resultado inequívoco de la precisión y pertinencia de esta.

Desde ese lugar, y atendiendo a la especificidad de la **gestión del aula** debemos aclarar que aquí nos enfocamos en la educación presencial la cual, podemos subrayar, ha resultado revalorada luego que la educación en línea y a distancia forzada por la pandemia mostró sus verdaderos alcances y limitaciones. Para ser más precisos, diremos que, para la mayoría de los docentes de educación superior en el ámbito de la salud, que ya hemos transitado por ambas formas de enseñanza dada la interposición de la pandemia y el subsecuente confinamiento, se han objetivado dos cuestiones importantes: 1) que si bien la educación presencial y la virtual suponen una lógica peculiar en función de condiciones contextuales, la gestión del aula es un problema afín que requiere definir dimensiones dinámicas y funcionales que pueden resultar concordantes o incluso equivalentes; y 2) que la educación virtual, si bien ofrece ventajas, también produce resultados con ciertas limitaciones, en comparación con los alcances formativos de la enseñanza presencial, particularmente en aspectos metodológico procedimentales y de habilidades prácticas e instrumentales, las cuales se movilizan y se hacen más factibles con la presencia —digamos física-corporal para separarla de lo virtual— del conjunto de alumnos en el espacio áulico real y encauzadas según los procesos de gestión a ella pertinentes, y esto no resulta casual o por azar, sino que depende de la manera en que operan mecanismos de aprendizaje específicos como el modelamiento (*modeling*), el aprendizaje vicario (*vicarious learning*), el seguimiento de instrucciones, la imitación diferida, el eslabonamiento de acciones, la ecolalia (*echolalia*), y la instigación (*prompting*), entre otros.

No obstante tal desmitificación de la enseñanza virtual que posibilitó la pandemia, aún encontramos en los promotores que comercializan este tipo de educación un discurso que identifica la educación presencial con la educación tradicional, como si el uso de ciertos dispositivos y la incorporación de aplicaciones educativas garantizara por sí misma y sin mayor arreglo situacional y mediación docente la

calidad de los aprendizajes; pero ahora ya no se puede ser tan optimista, y debemos aspirar a ser más críticos y acercar una especie de “pedagogía de detalle”, para reflexionar los principios que regulan la gestión del aula y establecer las dimensiones específicas que viabilizan su papel en la movilización del conocimiento y la formación profesional, siendo que el presente trabajo aspira a contribuir en este sentido y bajo la expectativa de que pueda resultar de utilidad incluso para formas alternas de educación: la educación presencial, así como el aprendizaje «hyflex» (híbrido y flexible) y remoto.

De ese modo, y si nos preguntamos acerca de cuáles son las **dimensiones** dinámicas y funcionales que otorgan dirección y sentido a la **gestión del aula**, es decir, tales que regulen la pertinencia y rendimiento de un sistema o dispositivo de aprendizaje, encontramos 10 dimensiones que operan de manera importante en la educación presencial a nivel superior, y las cuales listaríamos del modo siguiente.

Dimensión 1: Administración del tiempo y rendimiento académico en el espacio áulico.

El manejo del tiempo requiere pensar las coordenadas temporales de *simultaneidad* y *sucesión* (Piaget, 1978), definibles también como *sincronía/diacronía* (Saussure, 1945), así como las diferencias entre el *tiempo convencional* y *tiempo subjetivo* que sitúa la cronofenomenología, (Díaz, 2011). La consideración de las coordenadas temporales nos permite estimar el monto de actividades suficientes y necesarias a modo de “estado” (para cada sesión de trabajo) y como “proceso” (día-semanas), que sitúa los ritmos de adquisición y complejidad de los aprendizajes; mientras que los referentes objetivo/subjetivo, permiten ponderar, la duración efectiva del curso académico (trimestral, semestral, anual), frente a la impresión intra-subjetiva que tiene el alumno con relación al mismo tiempo (cuya vivencia como “experiencia de flujo, duración, lapso y proceso”, lo manifiesta como un sentirse relajado, presionado o rebasado, y donde tales estados de ánimo implican correlatos fisiológicos).

De ese modo, encontramos que, en relación con las coordenadas de simultaneidad y sucesión, suele ser un error de planeación el no distribuir equitativamente las cargas de trabajo, o no establecer con precisión las etapas de progresión y los

niveles de competencia secuenciales que supone un proceso de aprendizaje a escenificarse en el aula, de modo que el alumno pueda regular su esfuerzo. Este balance en la planeación es importante, pues como ya advertíamos, impacta en la percepción de tiempo convencional/subjetivo, siendo característico de los alumnos desplegar un ritmo lento al principio del curso (con pausas, interrupciones y postergación de la tarea), estimando que tienen mucho tiempo para hacer las cosas, por lo que desplazan su mayor esfuerzo hacia el final, ya que se sienten presionados por el cumplimiento de un plazo, teniendo que lidiar con el estrés y afectando la calidad de su ejecución. Como resulta evidente para el docente, el manejo de la temporalidad de un curso, cuya duración está curricularmente delimitada, supone el establecimiento de un *ritmo de trabajo* y una *secuenciación de acciones didácticas*, que garanticen un desempeño exitoso en cada clase particular y el *despliegue de la actividad* en forma sostenida y comprometida a lo largo del curso.

De ese modo, el proceso gestor en esta dimensión reclama para el docente la habilidad de mantener el interés y la dinámica de trabajo clase con clase y de inicio a fin del curso, pero esto no se reduce a una pura intención, sino que responde a varios factores que el docente debe controlar y que van desde la actualidad y pertinencia de los contenidos del curso, las dinámicas de trabajo diseñadas, el estilo de conducción del docente, la forma de evaluación, entre otros factores. En síntesis, la administración del tiempo se correlaciona con la planeación de objetivos, la distribución de acciones didácticas (profundizar contenidos, interpretar textos, ejercicios prácticos, documentar sucesos, actividad por equipos, análisis e interpretación de casos, etc.), y la elaboración y compilación de evidencias; de ahí que el docente debe retroalimentar a los alumnos puntualmente a lo largo del proceso y estar atento a sus logros parciales. Para el manejo y optimización del tiempo resulta conveniente para el docente: a) precisar el propósito teórico/práctico y alcances del curso en función del trayecto curricular al que corresponden, b) establecer los niveles de experticia o competencia requeridos al alumno (novato, principiante avanzado, competente, proficiente, experto y maestro), y c) ajustar el volumen o carga de trabajo en función de los objetivos del curso, evitando duplicidades y esfuerzos no redituables.

Dimensión 2: Movilización del conocimiento y contextualización de los aprendizajes. La convergencia de factores pulsionales y cognitivos al situar la movilización del conocimiento nos lleva a considerarlos como un complejo que, sin el ánimo de caer en un eclecticismo, debe resultar lo más exhaustivo posible. De ese modo, podemos considerar que en ese entramado de elementos se destacan: a) la transferencia al trabajo, b) la transferencia al texto c) la pulsión epistemofílica, d) el rol docente, e) los estilos de aprendizaje, f) la tolerancia a la incertidumbre y manejo de sesgos irracionales, g) el perfil por competencias blandas y duras, y h) el desarrollo de la inteligencia generadora y ejecutiva. Para los fines de este trabajo, sería conveniente comentar algunos de ellos, aunque sea de forma muy puntual.

Por **transferencia al trabajo** podemos entender la forma en que el alumno se afilia a la actividad académica, donde tal filiación implica una forma sublimada de la pulsión, es decir, un vínculo amoroso al trabajo. Que el trabajo resulte placentero, excitante o apasionante supone toda una construcción del individuo en su independencia, a modo de aceptación de retos o desafíos, impulso a la conquista de logros y afán de producir resultados. También supone una disciplina personal: someterse voluntariamente a un cierto régimen de producción y no claudicar ante las dificultades o la lejanía de la meta. Mientras que la transferencia al texto implica entender la distinción de Braustein (2000), entre el bibliómano y el bibliófilo, pues el primero puede resultar un simple acumulador de libros, por el hecho de que le gustan —su aroma, la sobriedad de su empastado, o incluso el saber que los posee aún como hipertextos— mientras que el bibliófilo se fascina por sus contenidos, se los apropia y los pone a trabajar como una caja de herramientas. En buena medida, la transferencia al texto supone la articulación productiva de ambas modalidades de pasión por el texto, es decir, modular la ansiedad o temor de acceder al saber que portan, tolerar la no disponibilidad, carencia o inaccesibilidad a un texto, y producir resultados prácticos o efectos sobre la propia persona, partiendo del “carácter comunicativo, pragmático y estructural” del texto.

Para M. Klein (1996), inspirada en la propuesta freudiana de las teorías sexuales infantiles, propone que el *deseo de conocer* en el sujeto es fundacional, donde tal impulso por conocer, experimentar, aprender, activado a partir de vivencias

psicosexuales estructurantes, más tarde se generaliza o transfiere a otras actividades o campos de interés: se trata de una erótica del saber o de un Eros del conocimiento. Para el docente resulta interesante esta **pulsión epistemofílica**, pues incentivarla y orientarla adecuadamente en el alumno lo vincula de manera importante a la investigación como pasión por la indagación y la puesta en escena de los procedimientos de reflexión, control y crítica que buscan aportar nuevos conocimientos.

Por otra parte, y continuando con el breve inventario, encontramos que la tipificación de los **estilos de aprendizaje** y su génesis resultan solidarias con el marco teórico que la suscribe, y que el papel que los diferentes modelos ha venido a cumplir, según Butler (1982), es que: “señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, al mundo y a la relación entre ambos, y también, una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente” (citado en Cabrera y Fariñas, 2005). A modo de ilustración, encontramos que uno de los modelos más conocidos es el de Bandler y Grinder, quienes proponen tres estilos: visual, auditivo y kinestésico, donde la tipificación de los estilos de aprendizaje atiende a los canales de acceso a la información; mientras que el Felder y Silverman, realiza una interesante tipificación formulando cinco pares opuestos: sensitivo-intuitivos, visuales-verbales, inductivos-deductivos, secuenciales-globales, y activos-reflexivos, que sugieren esquemas referenciales y estratégicos. La tarea que en este sentido nos reserva la gestión del aula, implica orientar al alumno para optimizar su aprendizaje aprovechando las ventajas que le aporta el estilo que le caracteriza.

Por otra parte, situar el aprendizaje en función de la ubicación de las competencias en juego ha resultado muy importante, pues nos permite determinar con precisión lo que se espera del alumno y emplazar los procesos de aprendizaje implicados. Actualmente ocupan un lugar importante la distinción entre **habilidades duras** (*hard skills*) y **habilidades blandas** (*soft skills*) —declaradas también como habilidades cognitivas y no cognitivas— las primeras se orientan al conocimiento lógico

matemático, las ingenierías y desarrollos tecnológicos, mientras que las segundas, agrupan al pensamiento crítico, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, empatía y resolución de conflictos, la comunicación funcional, entre otras. Es importante notar que la oposición “blandas” versus “duras”, pueden conducir a errores de apreciación de la complejidad de su aprendizaje o inducir prejuicios acerca de su grado de importancia, si no se tiene la cautela suficiente de ver lo que ponen en escena. Es decir, como si las “habilidades blandas”, por ejemplo, la «capacidad para la toma de decisión» no requiriera una serie de operaciones lógico-matemáticas como la comparación, seriación o el encajamiento en clases; mientras que la «comunicación funcional» y la «asunción de compromisos» no reclamaran un esfuerzo reflexivo o comprometieran un juicio deliberativo para ser perpetradas por parte del sujeto. Algo semejante sucede con la tipificación de las instancias estadounidenses National Research Council (NRC) y la National Academy of Sciences (NAS), quienes proponen la tipificación de las habilidades del siglo XXI en tres categorías: a) habilidades cognitivas, b) habilidades interpersonales y c) habilidades intrapersonales (García, 2018), las cuales presentan la dificultad de separar lo cognitivo de lo social, como si la apropiación de los objetos —incluso en el nivel cognitivo más elemental: la sensopercepción— no implicara, desde su génesis, la construcción del objeto de conocimiento por mediación social y según contextos normativos que regulan su apropiación para ciertos fines.

Otra forma de articular estos repertorios se encuentra en la propuesta de un modelo dual de inteligencia: el Sistema 1 o *inteligencia generadora* y el Sistema 2 o *inteligencia ejecutiva*, (Kanheman, 2012, Marina, 2020). La primera referida a una serie de operaciones que captan, interpretan, relacionan y guardan información de manera automática e inconsciente, y donde una parte de esa información se traslada a estado consciente, en forma de ideas, imágenes, sentimientos, deseos, etc. A partir de esa información consciente, el sujeto puede regular de forma más o menos efectiva su comportamiento y dirigir el funcionamiento de la inteligencia generadora, donde tal capacidad de “autogestionar el propio funcionamiento cerebral” es lo que han denominado inteligencia ejecutiva.

Aunque en sus últimos textos, los representantes de esta tendencia han apostado también por la educación de la inteligencia generadora, podemos notar que, dadas las características de las funciones ejecutivas, entre las que se enumeran: activación, dirección de la atención, gestión de la motivación y de la emoción, control de la impulsividad, elección de metas, inicio y organización de la acción, mantenimiento del esfuerzo, flexibilidad, gestión de la memoria y metacognición, tal inteligencia generadora ha recibido una mayor atención y se ha operativizado en el ámbito educativo bajo la siguiente premisa: “debe situarse el aprendizaje en la experiencia directa de cada estudiante, docente y director, obtenida en sus diferentes espacios de vida: familia, escuela, comunidad local”.

Dimensión 3: Posicionamiento actitudinal del alumno y conformación del ethos profesional:

Podemos definir el posicionamiento actitudinal en general, como la forma de estar en el mundo, lo cual implica ciertas preferencias, sensibilidades y virtudes que nos caracterizan y que se relacionan a ciertos deseos, creencias y experiencias que nos constituyen. Es decir, el posicionamiento actitudinal emplaza la integración de un complejo de rasgos al que podemos llamar la identidad del sujeto. Desde ese lugar encontramos que, en su carácter dinámico, la identidad personal característicamente situada por el estudiante del pregrado —teniendo como referente las etapas del razonamiento moral propuestas por Kohlberg, 1992— aparece como un ejercicio de la autonomía. Esto cobra una relevancia especial, pues si seguimos el *modelo Frankfurt-Dworking*, la autonomía aparece como la capacidad de segundo orden de las personas para reflexionar críticamente acerca de sus preferencias, deseos, apetencias, creencias, etc. de primer orden. Siendo que, desde este modelo, al ponerse de relieve la dimensión cognitiva y racional-formal de la autonomía, se enfatizan los componentes de: automodelación, autogobierno, autoconocimiento y autocontrol. (Vilar, 1996).

Adicionalmente, y si pensamos que la identidad se sitúa conforme a contextos normativamente establecidos —lo que nos acerca a la idea de Brunner (2006) del yo distribuido— podemos pensar que la inclinación vocacional y la identidad profesional inaugural, de la cual es portador el alumno al ingreso a su carrera, puede

estar basada en una serie de aspiraciones y creencias que se irán confirmando o modificando a lo largo de su formación profesional, hasta que se instituya en un *ethos profesional* —que para Yurén (2013) supone “...el sistema disposicional que se activa frente a problemas del ámbito socio-moral en el campo profesional.”— que lo caracterice de manera particular en su competencia y calidad profesional y su talante personal.

Por otra parte, es notorio que para el docente resulta muy diferente gestionar un aula donde los alumnos asistentes se encuentran ubicados en la profesión de su mayor interés, por oposición a aquellos que, por diversas razones, están colocados en una carrera apenas afín o incluso completamente ajena a su interés original. El dato acerca de la inclinación vocacional inaugural del alumno es importante para la gestión del aula, dado que la emergencia de ciertas actitudes sintomáticas en los alumnos, por ejemplo la apatía emocional que se muestra como indiferencia, la abulia como aparente ausencia de deseo y, en el extremo, ciertas formas de anomia como fractura del lazo social o quebranto de la solidaridad —las cuales pueden traducirse en bajo rendimiento académico, ausentismo o deserción escolar— suelen estar ligadas a tal condición de desapego a la profesión que cursan, de ahí la necesaria intervención temprana para reorientar o resignificar el deseo del alumno.

Dimensión 4: Régimen motivacional, perfil socioafectivo y regulación de la emotividad.

La presencia de un complejo de emociones que se generan ya sea durante el proceso de producción de conocimientos en el aula, o frente a los escenarios de convivencia y formación de vínculos interpersonales entre los alumnos y el docente, implica un verdadero reto para la gestión adecuada del aula. Si nos preguntamos hasta qué punto podemos direccionar o gestionar las emociones de los alumnos o, incluso, determinar qué emociones acompañantes de los procesos de aprendizaje resultan pertinentes, encontramos que esto es algo que se replantea en cada curso o con cada grupo de alumnos, y en ocasiones se marca como tarea urgente a nivel de un individuo particular. Pero sin duda, la gestión del aula debe apuntar en dos direcciones: 1) en la instigación o impulso de las emociones grupales que favorezcan una vinculación al trabajo académico y, 2) en el fomento de la

autorregulación de las emociones individuales, que impacte positivamente en la construcción de la persona del alumno.

Resulta claro para todo docente, que tan terrible puede resultar un alumno prácticamente alexitímico —que conforme al perfil descrito por Alonso (2011), exhibe una pobreza en la expresión verbal, mímica o gestual de las emociones o los sentimientos, y una falta de captación de las emociones o los sentimientos ajenos— o, en el otro extremo, un alumno inclinado a la euforia —en tanto que exhibe gran gozo sin motivo o muy prolongado, tal que le impida ver riesgos y amenazas o le conduzca a un desgaste emocional con altibajos— sabemos que tales perfiles emocionales pueden ser el resultado de factores familiares o escolares recurrentes, pero sin omitir la posible necesidad de ayuda profesional y que, sin el ánimo de convertir este análisis en un apunte de psicopatología, diremos que el encausamiento de tales perfiles emocionales con relación a la gestión del aula, entra en la cuenta del establecimiento de dinámicas y métodos de trabajo que atemperen o incentiven la acción, según sea el caso.

Pero más allá de la simple adecuación del trabajo académico, podemos considerar que existen una serie de tareas con relación a la emotividad del alumno, orientadas a proporcionar pautas de modo que pueda conquistar su autogobierno, su autoconocimiento y autocontrol, tales que el docente debe recuperar para la gestión del aula, y las cuales podemos listar del modo siguiente:

- Construcción de una nueva sensibilidad individual y grupal, para percibir y reconocer conflictos y problemas morales y los relativos a la civilidad.
- Establecer una distinción entre racionalidad y emotividad, promoviendo la ordenación de los sentimientos y emociones mediante el razonamiento y el juicio moral
- Favorecer la empatía emocional y la solidaridad empática mediante la asunción de roles socialmente pertinentes, el descentramiento y el trabajo colaborativo, a fin de fortalecer la cohesión grupal y el lazo social
- Situar el trabajo académico, la excelencia propia y la responsabilidad profesional determinados por la *carga racional* y la *fuerza moral* que conllevan.

Dimensión 5: Forma de adscripción, sentimiento de pertenencia y asunción de roles. No sería de nuestro interés realizar aquí un tratado de lo que la psicología social y los estudios sobre dinámica de grupos han desarrollado suficientemente a partir de la posguerra, relativo a los principios que regulan la apertura, desarrollo y cierre de las agrupaciones y colectivos. No obstante, si cabe advertir que, para todo docente, resulta pertinente entender a qué principios responde la dinámica de un grupo a fin de llevar a cabo la gestión de los aprendizajes de manera más metódica e intencional.

Es claro que la influencia de un docente particular sobre la dinámica de un grupo resulta puntual para un momento del trayecto curricular, no obstante, puede llegar a ser determinante para el destino profesional del alumno y llegar a impactar en la eficiencia terminal de toda una generación. Es por ello que, para una gestión del aula más eficiente, el docente debe indagar rápidamente —a través de algunas preguntas en la apertura del curso— la forma de adscripción al grupo, es decir, si se trata de un grupo que ha permanecido integrado o si es un grupo de recomposición, y saber cuántos alumnos se integraron en el momento en que él los toma a su cargo en una asignatura, pues se sabe que un grupo exclusivo y cerrado no permitirá una pronta integración de “los nuevos” y esto impactará en el trabajo colaborativo. Ya sea que la asignatura privilegie el trabajo en equipo o se centre en el trabajo individual, también es importante para la gestión del aula estar enterado de la asunción de roles, de modo que se puedan aprovechar los liderazgos académicos e impactar positivamente en la cohesión y en la atmósfera o clima social del grupo.

Finalmente, encontramos que la institución del conjunto de alumnos, como «grupo de referencia positiva», al cual el alumno asista con interés y con agrado, se sienta perteneciente al mismo y con relación al cual esté dispuesto a contribuir solidariamente a su crecimiento académico, supone un proceso que no depende totalmente de lo que un docente particular realice en el aula, o incluso de lo que los docentes aporten en su conjunto, pues responde a la influencia de otros factores adyacentes o que se superponen a este proceso, pero sin duda la gestión del aula

siempre interpela al docente en tanto que agente en su competencia organizativa, comunicacional y ética, y esto instituye su agencia para direccionar un proceso grupal particular en su dinámica de integración y su grado de productividad académica.

Dimensión 6: Flujo de información, campo de significación y formas de enunciación. De las cuatro estructuras que conforman todo grupo —nos referimos a la estructura de poder, estructura de roles, sociométrica y de comunicación— la que vehiculiza las posibilidades estructurantes de todo el conjunto es la estructura de comunicación. Si consideramos que la comunicación como transmisión de información supone un locutor y un interlocutor, que además implica un campo de significaciones compartidas en que se efectúan transacciones o se comparten intenciones, donde todo mensaje implica un código que reclama ser decodificado, y cuya expresión ocurre por recursos verbales y no-verbales; además de que entre lo que cada uno quiere decir y lo que el otro desea escuchar puede haber grandes discontinuidades y prestarse a malos entendidos, y finalmente que la comunicación pone en acción una negociación de verdades concernientes a cada participante, y que con relación a ellas se autoriza a prometer, ser congruente, asumirse responsable, pero también a embaucar, mentir y olvidar, es decir, todo ello conforma un patrón comunicacional y esto se acerca a la cuestión de que podemos “hacer cosas con palabras”, dada su dimensión performativa —nos advierte Austin (1990)— y este campo de intercambios y efectos producidos por y desde el lenguaje instituyen una dimensión importante en la gestión del aula.

Desde ese lugar, encontramos que la forma que asuma la comunicación en el aula y el tipo de intercambios de información que se viabilice pueden determinar su carácter de sistema “funcional” o disfuncional. La tarea del docente radica en impulsar criterios de desempeño óptimo del régimen comunicacional que instaure en el aula, donde prevalezca la comunicación directa por oposición a la indirecta, una comunicación clara por oposición a una comunicación enmascarada, además de responder a los criterios de coherencia, significatividad, interés compartido y empatía.

Finalmente, es conveniente para el docente matizar este sistema comunicacional impulsando tres condiciones: a) el libre curso de los flujos de información de modo que no se generen sesgos intencionales o la marginación del algún integrante del grupo; b) la racionalidad y la cordialidad en los intercambios a fin de fortalecer el lazo social, y c) tolerar cierto nivel de horizontalidad, con el propósito de garantizar la confianza entre el profesor y los alumnos. En suma, el docente pone en movimiento su competencia comunicativa la cual podemos definir como: la capacidad de escuchar y usar técnicas de comunicación apropiadas, incluir y dar información necesaria, mediar y negociar desacuerdos, verbalizar los pensamientos en forma coherente y demostrativa, realizar interpretaciones y comentarios promoviendo el pensamiento crítico. Competencia genérica que se traduce en las siguientes acciones:

- El docente mostrará capacidad de escucha, observación y reflexión, siendo promotor de tales competencias en sus alumnos para su aplicación en distintos escenarios de pertinencia profesional.
- Será capaz de desarrollar en el alumno la capacidad de generar enunciados, formular definiciones y elaborar demostraciones, en forma verbal y escrita.
- Será capaz de atender dudas, enseñar a justipreciar dilemas e irresoluciones y orientar la tramitación de impases académicos del alumnado.

Dimensión 7: Tipos de audiencia y formas de argumentación.

La nueva retórica incluye actualmente el conocimiento sobre la clasificación y el manejo de las audiencias, como un tópico central para determinar el impacto de los discursos y analizar las condicionantes del arte de argumentar y convencer. Cuestión que para nosotros resulta significativa, en la medida en que esto influye en el interés, credibilidad, eficacia, valoración y certidumbre de los saberes y el proceso de su transmisión en el espacio áulico. Una desestimación de este aspecto en la gestión del aula puede traducirse en la emergencia de una audiencia punitiva e intolerante, o una audiencia indiferente y acrítica, confrontar este tipo de audiencias ya resulta todo un reto para el docente, pero en el caso del alumno se puede convertir en un obstáculo insalvable que se traduce en pánico escénico, frustración, bajo rendimiento e incluso un motivo de deserción escolar.

Cabe señalar aquí, que la nueva retórica deslinda tres tipos de audiencia: el *auditorio universal*, el *auditorio de élite* y el *auditorio especializado*. A estos tres tipos de audiencias "...se les atribuye un papel normativo que permite saber si una argumentación es convincente o no..." (Perelman y Olbrechts, 1994). El primero de ellos "está constituido por toda la humanidad..." o al menos por todos los hombres quienes se someten a "los datos de la experiencia o a las luces de la razón"; en tanto que la argumentación dirigida a este tipo de auditorio se caracteriza por el carácter apremiante de las razones aducidas, de su evidencia, de su validez intemporal y absoluta, independientemente de las condiciones locales e históricas. El segundo, el auditorio de élite, se supone dotado de medios de conocimiento excepcionales e infalibles, y se aclara que, quienes alardean de una revelación sobrenatural o de un saber místico, cuando se apela a los "buenos", a los que tiene la gracia, se revela la preferencia por este tipo de auditorio. Finalmente, el tercer tipo, el auditorio especializado —al cual no deja de atribuírsele cierto grado de universalidad— como el auditorio científico que se dirige a sus iguales, dado que el científico se dirige a aquellos hombres particularmente competentes y que admiten los datos de un sistema bien determinado que constituye el discurso científico; y no obstante ser un auditorio limitado, el científico lo considera no un auditorio concreto, sino uno con grado de universalidad, pues asume que "todos los hombres con la misma preparación, la misma capacidad y la misma información, adoptarían las mismas conclusiones". (Perelman y Olbrechts, 1994).

Desde ese lugar, podemos notar que, en el caso de la audiencia que constituyen los alumnos del pregrado, se trata de una audiencia concreta en progresión a instituirse como un *auditorio especializado*, es decir, en la medida en que aspira a pertenecer a una "comunidad epistémicamente pertinente (Wellmer, 1999). Es claro que el docente, en la medida en que se posiciona como un orador competente frente a esta audiencia particular, va familiarizando al alumno con un lenguaje técnico y especializado, lo va dotando con capacidad deliberativa, y lo torna competente para aducir razones que den soporte a sus creencias. Como sabemos, el docente no se limita a proporcionar al estudiante del pregrado únicamente recursos *metodológico-procedimentales*, sino también *teórico-declarativos*, esta última refiere la dimensión

conceptual del conocimiento científico o *conocimiento constativo*, que precisa de una comunicación convincente, una argumentación sólida y del manejo del auditorio —sea este especializado o constituido por pacientes, clientes o el público en general— se trata de la oposición entre el "*saber-eso*" (conocimiento constativo), lo cual puede contrastarse con el "*saber-hacer*" (conocimiento actuativo).

Dimensión 8: Disposición dialógica y toma de decisiones.

Una de las dimensiones de la gestión del aula, no siempre sospechada por el docente, apunta a la construcción de una *comunidad ideal de diálogo* (García, 1994), fomentando una especie de inclinación democrática y una actitud de civilidad en los alumnos, a través de un **dispositivo dialógico**. La inclinación democrática apunta a evitar posturas dogmáticas frente al conocimiento y acceder a escuchar la diversidad de puntos de vista para situar la verdad en juego; mientras que la actitud de civilidad, se encamina al reconocimiento constante de la dignidad en los escenarios de trabajo académico y, por tanto, instituye un *marco plural* en el que es posible intercambiar opiniones de una manera eficaz y para comunicarnos en forma armónica y empática, contribuyendo a entender y asumir las consecuencias de nuestros actos.

Esta tarea, que referimos como la construcción de una *comunidad ideal de diálogo*, invita a admitir una teoría consensual de la verdad y a considerar, por tanto, que la corrección: las normas reclaman una validez universal (como argumentadas y compartidas), y el manejo de consensos y disensos.

Finalmente, podemos decir que, para movilizar inclinación democrática y una actitud de civilidad en los alumnos, el dispositivo dialógico creado requiere poner en escena principios procedimentales para situar la toma de decisión, del tipo siguiente:

- 1) Se pretende, al participar de una comunidad de diálogo, aportar argumentos suficientes para resolver conflictos de valor.
- 2) La razón no es una facultad individual sino una construcción dialógica.
- 3) Es conveniente arribar a principios y normas bajo acuerdo y mediante la enunciación de las mejores razones, de modo que favorezca su aceptación y prevalencia.

- 4) Acceder a la participación de todas las voces que participan en un conflicto de intereses.
- 5) Proceder a la búsqueda de un acuerdo, bajo la consideración de los intereses, deseos, puntos de vista, sentimientos y necesidades individuales y colectivos.
- 6) Operar la discusión dirigiéndola a la obtención intencional y voluntaria de un acuerdo basada en las mejores razones.
- 7) Arribar a un acuerdo generalizable que sitúa a los implicados como fines y no como medios.

Dimensión 9: Rol docente, manejo de recursos didácticos y evaluación

Encontramos que el rol docente aparece centralmente definido como el de un movilizador del conocimiento, esta noción revela una serie de acciones tales como mediación, orientación, facilitación, y diseño de situaciones de aprendizaje (Stein y Herrera, 2011). De ese modo, el ejercicio del rol docente implica la resolución efectiva de actitudes negativas y de rechazo hacia las tareas de aprendizaje, el fomento de la creatividad y la imaginación, la inclinación a la indagación y búsqueda de soluciones a problemas, el uso de las tecnologías informáticas y la aplicación de conocimientos en escenarios prácticos. El rol del docente se despliega además en una serie de tareas concretas entre las que se cuentan: a) garantizar el aprendizaje centrado en el estudiante, b) orientar y tutorar la investigación, c) proponer el trabajo cooperativo y colaborativo, d) diseñar situaciones aprendizaje, d) promover ambientes escolares democráticos, e) inducir la comunicación y el compromiso con la comunidad.

Tenemos entonces que el rol docente supone una dialéctica entre el *rol atribuido* y el *rol asumido*, por lo que parte de una atribución institucional y por tanto está normada bajo criterios de desempeño, estos criterios son más bien generales pues suponen una forma de contratación e incluyen el cumplimiento de un horario, la impartición de cursos curricularmente establecidos, la obligación de evaluar a los alumnos, etc. lo cual le hace acreedor a un salario y otros incentivos o prestaciones. Pero la asunción del rol docente no termina en el mero cumplimiento de lo contractualmente determinado, sino implica una relación del docente consigo mismo, es decir, de la forma en que se adjudica el rol, y esto comporta una

dimensión ética y la voluntad de inscribirse en la tentativa de profesionalizar su enseñanza.

De ese modo, el rol docente se relaciona de manera directa con una competencia pedagógica centrada en los modos de transmisión y movilización del conocimiento para fines del aprendizaje en el alumno. Por mediación de esta competencia pedagógica y al ejercer el rol docente, este será capaz de garantizar en el alumno: a) un aprendizaje significativo, colaborativo y situado con fines de su formación profesional, b) mostrará habilidad para situarse como movilizador del conocimiento y facilitador del aprendizaje de los alumnos en diversos contextos de la enseñanza tanto áulicos, como laboratorios de investigación, instituciones de salud o escenarios comunitarios, c) será capaz de definir el estilo de conducción o liderazgo pertinentes a la enseñanza en el pregrado, d) en relación con la evaluación formativa y sumativa: será capaz de diseñar e implementar instrumentos, actividades o evidencias para fines de una evaluación justa y certera de la progresión académica del alumno, estableciendo y ranqueando los niveles de aprendizaje requeridos y alcanzados por el alumno al final del proceso, e) mantenerse actualizado e incorporar dinámicamente los recursos didácticos y las innovaciones educativas que moviliza la inteligencia artificial, la robótica, la realidad virtual y la realidad virtual extendida.

Dimensión 10: Promoción de “buenas prácticas” educativas.

El modelo de calidad total (*Total Quality Model*), propuso entre sus instrumentos operativos, los inventarios de “buenas prácticas”, instrumento que está llamado a recopilar, evaluar y catalogar repertorios de acciones desempeñadas eficientemente por los integrantes de una agrupación, y que han resultado eficientes para el desarrollo o conducentes a logros o beneficios de una entidad laboral o educativa. De ese modo, cuando se evalúan “buenas prácticas”, se implica a: “todas aquellas acciones que se guían por unos principios, objetivos y procedimientos que se adecúan a determinadas normativas consensuadas...”, e incluye a “... aquellas experiencias que han dado resultados positivos y, por lo tanto, han demostrado su eficacia”. Las consultorías de buenas prácticas se guían por una serie de criterios que vale la pena considerar: a) justifican su validez y pertinencia mediante buenos

resultados, b) se mantienen sostenibles en el tiempo mostrando resultados y efectos duraderos, c) deben resultar originales e innovadoras, d) ayudan a minimizar los riesgos, e) responden a situaciones y necesidades específicas, f) contribuyen al diseño de una guía de procesos y g) tienen en cuenta la evaluación de acciones y procesos, así como la retroalimentación.

Podemos considerar que la detección y establecimiento de “buenas prácticas” en el aula, resulta una tarea indispensable para su mejor gestión, donde tal inventario de “buenas prácticas” debe incluir al docente y al alumno, considerando que, en los procesos de mejora continua de la calidad de la educación superior, se busca optimizar el potencial de todo el trayecto curricular, por lo que proponemos como criterios para la detección de prácticas educativas eficientes, los siguientes:

- 1) Elevan el rendimiento académico del alumno.
- 2) Producen tanto resultados inmediatos como efectos duraderos en su formación profesional.
- 3) Ayudan a minimizar riesgos o dificultades (bajo rendimiento, deserción, reprobación).
- 4) Responden a necesidades específicas del desarrollo individual y grupal.
- 5) Impactan positivamente en los proyectos de vida personales y trayectorias profesionales.

Conclusiones.

Lo que se deduce de la propuesta de las diez dimensiones dinámicas y funcionales para la gestión del aula, es que el espacio áulico se debe conceptualizar para su gestión eficiente, más allá de un simple espacio físico (o virtual), como un verdadero campo o dominio en el que se sitúa el acto educativo. Establecerlo como un campo, efectivamente nos acerca a la idea de Kurt Lewin de un “campo de fuerzas”, es decir, el aula aparecería como un sistema societal concreto en el que se concentran individuos de modo que se generan potencias en tensión, no obstante, tales potencias no se limitan únicamente a la presencia de fuerzas de atracción y repulsión —como lo describe la estructura sociométrica— sino más bien, se configuran como un complejo de intereses, inclinaciones, creencias, deseos,

destrezas, discursos, conocimientos y saberes que, al coincidir en un mismo espacio, entran en grados de tensión oscilante. De ese modo, y en tanto que una especie de **microsistema societal**, la dinámica áulica congrega, suscita, obliga, exige e inspira a los individuos a ella adscritos, en función de: mecanismos, procesos, cambios, tramas, problemas, necesidades y valores sociales, generalmente vinculados a la producción de conocimientos de corte técnico, científico y humanista.

Definir el espacio áulico como campo o dominio, también pudiera sugerir que se trata de una determinación ontológica, para situar una entidad o condición de existencia, pero dada su situación cambiante y transitoria, cuya configuración parcial se esfuma tan pronto termina un curso particular, para integrarse de otro modo —con otros participantes que ponen en juego propiedades análogas pero específicas— lo único que le caracteriza al espacio áulico a este nivel, es su permanente devenir otra cosa.

De otra parte, establecer el espacio áulico como dominio, apunta también a la idea foucaultiana de que se trata de un dispositivo de poder, y efectivamente vemos que en tanto dispositivo produce efectos de ordenamiento, rendimiento, coerción, seducción, instigación, vigilancia, supervisión, etc., tales que generan formas de subjetivación, discursos y prácticas normalizadoras, resultando efectivo que “el poder produce”. Desde esa lógica, administrar al espacio áulico supone un “régimen disciplinario” (tiempos y movimientos, horarios, productos, calificaciones, relaciones normadas, etc.), no obstante, desde nuestra perspectiva, la gestión del aula tampoco agota sus alcances en esos términos.

Podemos finalmente determinar que, como dominio, la gestión del aula apunta más bien a la construcción de un **dispositivo dialógico**, con lo cual y para delimitarlo, vale la pena recordar a Heidegger (2003), cuando siguiendo la etimología de diálogo —*día*: “a través de”, y logos como palabra o razón— nos aclara que el diálogo implica un *transitar a través de los logos*. De ese modo, y en la medida en que la gestión del aula apunta en última instancia a la configuración de un dispositivo dialógico, resulta una invitación a todo aquel que cruce su umbral, a transitar a través de los logos, para situar una posible verdad, determinar un *saber eso* y un

saber cómo, para arribar a un conocimiento más certero y una práctica a ello consecuente.

De ese modo, la gestión del aula como campo o dominio en donde se escenifica el acto educativo, se dirige a la gestación de una *comunidad ideal de diálogo* (García, 1994), donde se promueve la asunción de la verdad para situar el conocimiento, la inclusión de las destrezas para impulsar innovaciones y desarrollos tecnológicos, la conquista de experticia profesional para resolver problemas que atañen a la sociedad, y donde todas estas tendencias se coordinan bajo una especie de vocación democrática y una actitud de civilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brophy, J. (2006). Observational Research on Generic Aspects of Classroom Teaching. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 755–780). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brunner, J. (2006). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial, Madrid.
- Cabrera A. J. y Fariñas, L.S (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 37 Núm. 1 (2005): Número especial
- Casassus J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos en La Gestión: en busca del sujeto. UNESCO Orealc, Santiago de Chile, 1999.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Disponible en: <https://gc.scalahed.com › recursos › files>
- Flanders, A. (1985): “Human interaction models of teaching”. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. 4, 2337-2347.
- Flores, F. H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. Dilemas Contemporáneos de Educación Política. Valores, Vol.9 No.1 sep./dic. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- García, X. M. (1994). Aportaciones y Límites de los Paradigmas Cognitivo y Dialógico en Educación Moral. *Teoría de la Educación*, Vol. VI (1994) pp. 127-147

- Heckman, J. & Katz, T. (2012). Hard evidence on soft skills (National Bureau of Economic Research Working Paper 18121). DOI: <https://doi.org/10.3386/w18121>
- Heidegger, M (2003). Caminos del bosque. Alianza Editorial, Madrid.
- Kanheman, D. (2012). Pensar rápido, pensar despacio. Ediciones Debate, Madrid.
- Klein, M. (1996) El desarrollo de un niño. Tomo I. Obras Completas, Buenos Aires: Editorial Paidós. Klein, M. (1996) Simposium sobre análisis infantil. Tomo I. Obras Completas, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Klein, M. (1996) La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. Tomo II. Obras completas, Buenos Aires: Editorial Paidós. Klein, M. (1952) Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del lactante. Obras Completas, Buenos Aires: Editorial Paidós
- Kohlberg, L. (1992): Psicología del desarrollo moral, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1984.
- Kohlberg, L. y J. Reimer (1997): "De la discusión moral al gobierno democrático", en Kohlberg, Power y Higgins (eds.), La educación moral según Lawrence Kohlberg, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 21-47.
- López S. V., Lagarón D. C., y Simarro, R. C. (2022). Educación STEM en y para el mundo digital. Cómo y por qué llevar las herramientas digitales a las aulas de ciencias, matemáticas y tecnologías. RED. Revista de Educación a Distancia, XXX; DOI: XXX.
- Marina, J.A. (2018). Revolución en la psicología. Revista de Prensa, Asociación Almendrán
- Perelman, Ch. y Olbrechts, L. (1994). Tratado de la argumentación. La nueva Retórica. Editorial Gredos, Madrid.
- Piaget, J. (1978). El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. Fondo de Cultura Económica, 1978, México.
- Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Editorial Losada, Buenos Aires
- Shulman, S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform". Harvard Educational Review, 57,1, 1-22.
- Wellmer, A. (1994). Ética y diálogo. Elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso. Ediciones Anthropos, Barcelona.