



## El pluralismo epistemológico y la acción dialógica para una docencia dinámica enfocada en el aprendizaje

### *Epistemological pluralism and dialogic action for dynamic teaching focused on learning*

José Maria Barroso-Tristán

Doctor

Universidad Loyola Andalucía - ULA.

Sevilla, España.

[jmbarroso84@gmail.com](mailto:jmbarroso84@gmail.com)

José Jesús Trujillo-Vargas

Doctor

Universidad Internacional de La Rioja - UNIR.

Centro de Educación Superior CUNIMAD.

Manilva, Málaga, España.

[josejesus.trujillo1981@gmail.com](mailto:josejesus.trujillo1981@gmail.com)

Ignacio Perlado Lamo de Espinosa

Doctor

Universidad Alcalá - UAH

Centro de Educación Superior CUNIMAD.

Alcalá de Henares, Madrid, España.

[ignacio.perlado@uah.es](mailto:ignacio.perlado@uah.es)

**Resumen:** La presente investigación busca indagar sobre una docencia basada en el pluralismo epistemológico y la acción dialógica propuesta por Paulo Freire. Teniendo en consideración que los estudiantes son un conjunto de subjetividades desconocidas para el docente, entendemos que la acción dialógica debe mediar el proceso educativo para que este se adapte a las características de los estudiantes. La investigación es un estudio exploratorio experimental con el uso de una herramienta de recogida de datos mixta. De los resultados emerge las categorías de análisis del protagonismo de los estudiantes, la adaptación a las necesidades educativas, la motivación, la libertad de expresión y el aprendizaje vicario. Concluimos que el uso del pluralismo epistemológico y la acción dialógica tiene factores positivos desde una perspectiva pedagógica, ética y democrática.

**Palabras clave:** pluralismo epistemológico; acción dialógica; docencia; enseñanza; educación democrática.

**Abstract:** This research seeks to inquire about teaching based on epistemological pluralism and the dialogic action proposed by Paulo Freire. Considering that students are a set of subjectivities unknown to the teacher, we understand that dialogic action should mediate the educational process so that it adapts to the characteristics of the students. The research is an exploratory experimental study using a mixed data collection tool. In the results emerge the categories of analysis of students' protagonism, adaptation to educational needs, motivation, freedom of expression, and vicarious learning. We conclude that using epistemological pluralism and dialogic action has positive factors from a pedagogical, ethical, and democratic perspective.

**Keywords:** epistemological pluralism; dialogic action; teaching; teaching; democratic education.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

BARROSO-TRISTÁN, José Maria; TRUJILLO-VARGAS, José Jesús; ESPINOSA, Ignacio Perlado Lamo de. El pluralismo epistemológico y la acción dialógica para una docencia dinámica enfocada en el aprendizaje. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-17, e23180, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.23180>.

*American Psychological Association (APA)*

Barroso-Tristán, J.M., Trujillo-Vargas, J. J. & Espinosa, I. P. L. de. (2022, set./dez.). El pluralismo epistemológico y la acción dialógica para una docencia dinámica enfocada en el aprendizaje. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-17, e23180. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23180>.

## 1 El pluralismo epistemológico como base para la acción educativa

La creación, difusión y adquisición del conocimiento es un campo del que la epistemología se hace cargo, pero que pocas veces es reflejado en los trabajos educativos de investigación. Partimos de un breve análisis epistemológico para poder comprender la base de nuestra acción pedagógica en la siguiente investigación. Nos situamos en la perspectiva del pluralismo epistemológico cuando entendemos que no existe una única forma o camino de acceder al conocimiento ni un solo método a través del cual se pueda acceder. Cada paradigma, pero también cada persona en última instancia, comparte una serie de creencias, principios y/o preguntas de investigación sobre las que se basa para ir dando respuesta a sus interrogantes e ir produciendo el conocimiento. En el campo individual sucede lo mismo, ya que nuestra subjetividad se sitúa dentro de una forma de entender el entorno que nos rodea, conocimiento incluido, para afrontar la realidad cotidiana en la que convivimos. Y además de estas diferencias intergrupales, también influye la época histórica y los conocimientos de cada época. Difícilmente hoy día un educador piense lo mismo que hace dos siglos con todos los avances que han existido en el campo científico durante dicho periodo. Esta es la base del pluralismo epistemológico, no existe un único método para acceder al conocimiento porque el conocimiento no es estático (a menos de que pensemos que ya hemos agotado todo el conocimiento). Por tanto:

La idea de un método que contenga principios científicos, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión o en otra. Llega a ser evidente que tales infracciones no ocurren accidentalmente, que no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudieran haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso. (...) la revolución copernicana o el surgimiento del atomismo en la antigüedad y en el pasado reciente o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz ocurrieron bien porque algunos pensadores *decidieron* no ligarse a ciertas reglas metodológicas 'obvias', bien porque las *violaron involuntariamente*. (FEYERABEND, 1987, p. 15).

Aterrizándolo en el campo educativo, entendemos que existen diferentes formas de acceder al conocimiento por parte de los sujetos, no existe un único método con el que todos nuestros estudiantes accedan al aprendizaje del mismo modo. Cada estudiante ha nacido en una situación determinada, con contextos sociales diferentes, experiencias, escuelas, profesores, familias, amigos, etc. diferentes que le aportan su característica de seres únicos, inigualables e irrepetibles. Si lo queremos reducir a los elementos principales del proceso educativo, cada estudiante tiene un nivel de conocimiento diferente en cada asignatura, sus estilos de aprendizajes no son los mismos y las

formas en las que se sienten cómodos para ser evaluados sobre un determinado aprendizaje no son comunes a todos los estudiantes. Por ello, y desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, entendemos que es necesario adaptar el proceso educativo a las características de los estudiantes (AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN, 1983). ¿Quiere esto decir que cada proceso educativo debe conceptualizar cada uno de sus elementos desde 0? No. En el ámbito de lo educativo también existen reglas y criterios metodológicos, contenidos y elementos evaluativos que contienen una serie de procesos que son comunes. Por ejemplo, una rúbrica es un elemento con criterios a conseguir, sus grados de consecución y la descripción de estos grados de consecución para cada criterio. Este elemento siempre será compartido por estudiantes y docentes, es un elemento común o absoluto. Sin embargo, ¿para todos los estudiantes funciona para el aprendizaje la clase magistral?, ¿o el aprendizaje basado en proyectos?, ¿o todos conocen cuál es el concepto en sí de una rúbrica? Son preguntas que no tienen una respuesta absoluta, sino más bien contextual, es decir, dependen del sujeto que la responde. Por eso:

El *anarquismo ingenuo* reconoce las limitaciones de todas las reglas y criterios. Un anarquista ingenuo dice (a) que tanto las reglas absolutas como las que dependen del contexto tienen sus limitaciones, e infiere (b) que todas las reglas y criterios carecen de valor y deberían ser abandonadas. [...] Estoy de acuerdo con (a), pero no con (b). Sustento que toda regla tiene sus limitaciones y que no hay ninguna 'racionalidad' global, pero no que debamos proceder sin reglas ni criterios. Defiendo también un enfoque contextual, pero no para que las reglas absolutas sean *sustituídas* -sino complementadas- por las reglas contextuales. Además, sugiero una nueva relación entre las reglas y las prácticas. Es esta relación, y no el contenido de una determinada regla, lo que caracteriza la postura que defiendo (FEYERABEND, 1998, p. 32).

Comprender que no existe un método fijo aplicable a toda la población estudiantil, sino que, tanto en su forma individual como organizada en pequeños grupos (clases), son diferentes y por tanto necesitan procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes que se adapten a la idiosincrasia educativa de cada uno de ellos es un elemento central en el pluralismo epistemológico aplicado a la docencia. La elaboración didáctica de los procesos educativos tiene que ser un reflejo de la sociedad democrática, donde se tome en cuenta la cultura, opiniones y decisiones de los protagonistas (estudiantes), construyendo clases democráticas que, además, pueden mejorar uno de los actuales problemas de la educación, la desmotivación del estudiante (FURLONG et al., 2021).

Sumado a lo anterior, el docente debe ser consciente de que, al trabajar con personas, el proceso didáctico no puede ser estático ya que, tanto desde un plano individual como colectivo, el ser humano está en constante cambio y estas transformaciones se trasladan al aula. Es por ello que entendemos que la docencia debe ser dinámica y dispuesta a cambiar sus acciones educativas

con la finalidad de adaptarse a los cambios que se producen dentro del aula y poder mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

## 2 El aula como espacio en permanente cambio

Es por esta condición de dinamismo de los procesos educativos por lo que consideramos necesarios los procesos dialógicos permanentes, fuera de dogmatismos metodológicos, donde se puedan construir de forma conjunta procesos didácticos que se adapten a los estudiantes con los que trabajamos en el aula. En este proceso dialéctico para el diseño pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología del docente no debe ser un elemento fijo, sino encontrarse abierto al cambio para adaptarse al grupo con el que trabajamos como docentes. La flexibilidad, el diálogo y la toma de decisiones son partes fundamentales del proceso dialógico en la construcción del proceso educativo. Será a través de esta constante mutación que se podrán poner en marcha procesos educativos que se adapten a las necesidades de los colectivos con los que trabajamos dentro del aula. Fijar estructuras cerradas, tanto metodológicas como de contenido, desde la posición epistemológica del docente al proceso de enseñanza-aprendizaje sólo nos conducirá a la educación bancaria mencionada por Freire (2007) al tratar a los estudiantes como objetos donde depositar el conocimiento. De esta forma se niega la humanidad, la singularidad y las condiciones subjetivas de los estudiantes, ya que se ejerce una docencia en la que no importa la participación del estudiante, ya que todo lo necesario queda reducido al constructo epistemológico del docente, incurriendo en ocasiones en acciones educativas poco éticas (BARROSO Y MONTEAGUDO, 2018).

No obstante, para construir procesos educativos que tengan en consideración las condiciones de los estudiantes, los docentes tienen que asumir la necesidad de estar en constante adaptación, de mirar el espacio escolar como un ente dinámico debido al continuo cambio de las personas que lo integran, en definitiva, fortalecer su capacidad artística. Entendida esta como el proceso en el que el docente pone todos sus conocimientos teórico-prácticos, además de su conocimiento de los gustos pedagógicos, el nivel de conocimientos y las realidades de sus alumnos, para desarrollar diseños pedagógicos que persigan la mayor armonía posible dentro del aula para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje que se adapte a las condiciones que existen dentro del aula.

Para poder desarrollar esta función artística de manera positiva, el docente debe establecer canales funcionales de comunicación con sus alumnos, saber conocerlos, preguntarles, permitirles expresarse libremente sobre sus pensamientos, pasiones e inquietudes, y dejar espacio para que

jueguen un papel protagónico en el aula. En definitiva, mostrar a los alumnos que son protagonistas del proceso educativo, haciendo efectivos los elementos democráticos de participación, diálogo y decisión dentro del diseño educativo. El proceso educativo tiene que ser una simbiosis necesaria entre estudiantes y profesores, porque uno sin el otro, no pueden establecer procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. El docente necesita conocer las características de los estudiantes en cuanto a su nivel de conocimiento, sus estrategias de aprendizaje e incluso sus experiencias para poder conectarlas con los nuevos aprendizajes que les va a proponer como docente. Mientras que el estudiante es dependiente del conocimiento del docente y de sus estrategias de enseñanza para poder interiorizar nuevos aprendizajes que aumenten su estructura epistemológica.

El diálogo entre estudiantes y docentes para la construcción del proceso educativo, por tanto, se convierte en un elemento fundamental para poder explicitar estas variables y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se acerque a las características de estudiantes y docentes, construyendo acciones significativas para ambos. De lo contrario, sin diálogo efectivo para la construcción del proceso educativo, se ejerce una opresión desde la construcción epistemológica del docente hacia los estudiantes, ya que el primero, al tener el poder de la construcción del proceso (HARJUNEN, 2011), impone una metodología, contenidos y evaluación que puede no favorecer los aprendizajes de los estudiantes, limitar los discursos e interacciones de los estudiantes (HERNÁNDEZ, 2006; CAMACARO, 2008; FREITAG y DOS SANTOS; 2012) e incluso usarse la evaluación como elemento de poder para reprimir los aprendizajes (MARTÍNEZ, 2011). Desconocer las características de los estudiantes imposibilita que el proceso se adapte a ellos, por lo que abogamos por ejercer la acción dialógica como docentes para construir procesos educativos que saquen todo el provecho de las características tanto de estudiantes como de docentes.

### **3 La teoría de la acción dialógica y la autoridad racional como método de aula para un proceso pedagógico sin opresión**

Para situar el pluralismo epistemológico dentro del aula, entendemos que acción dialógica propuesta por Paulo Freire permite el establecimiento de procesos educativos plurales sin opresión. La acción dialógica consta de cuatro pilares fundamentales interconectados entre sí: colaboración, unión, organización y síntesis cultural. Explicaremos brevemente los cuatro elementos para profundizar en las implicaciones que tienen sobre el rol que juega el docente y los cambios que traen a la relación docente-alumno. Los pilares son los siguientes:

La colaboración, entendida como el encuentro de sujetos de manera horizontal para lograr un fin. En este encuentro el diálogo es fundamental, porque ya no se trata de la imposición de unos

(sujetos) sobre otros (objetos), sino de la cooperación entre sujetos “que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación” dando “respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla”, donde problematizar se entiende como “ejercer un análisis crítico sobre la realidad problema” (FREIRE, 2007, pág. 205-206).

La unión para la liberación, entendida desde dos niveles: un nivel personal, orientado a unir lo cognitivo, afectivo y activo para reconocerse como sujeto completo; y otro plano colectivo cuando se reconocen como sujetos convertidos en objetos por la relación de opresión en la que se encuentran inmersos y, a través del reconocimiento como sujetos, comienzan a verse como un colectivo que transforma la realidad que les rodea (FREIRE, 2007).

Organización, íntimamente ligada a la libertad dialógica y a la autoridad. No es la organización como simple unión, sino como reunión de sujetos que buscan la liberación a través de su propia libertad. La organización se hace a través de una autoridad dialógica que establece comunicaciones libres entre los sujetos. Esto se opone al autoritarismo que solo hace comunicaciones unidireccionales, borrando la libertad de los sujetos al ser tratados como objetos receptivos. En la organización existen “disciplina, orden, objetivos, tareas que cumplir y cuentas que rendir” (FREIRE, 2007, p. 218), pero estas no son impuestas por la autoridad, sino que son negociadas por los sujetos envueltos en la acción.

La síntesis cultural, que tiene como principal valor la autonomía y la búsqueda de caminos creados de forma conjunta por todos los actores envueltos en el proceso. Esto es así porque en la síntesis cultural “la realidad a transformar para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores” (FREIRE, 2007, p. 222) en contraposición a la heteronomía donde terceros deciden lo que es mejor para otros, convirtiendo a estos últimos en objetos sin capacidad de decisión. Es a través de la autonomía de los sujetos que se posibilita la existencia de realidades diferentes, porque “la síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra” (FREIRE, 2007, p. 224), de esta forma todos participan, todos son importantes dentro de la construcción pedagógica ya que no “existen los modelos impuestos, los actores, haciendo de la realidad el objeto de su análisis crítico (...), se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico”. Ambas partes aportan valiosos conocimientos a la construcción del proceso ya que cada parte contiene y carece de diferentes saberes, por una parte, “el saber más elaborado del liderazgo (docente) se rehace con el conocimiento empírico que

el pueblo (estudiantes) tiene, en tanto el conocimiento de este adquiere un mayor sentido en el de aquel (...), con el consiguiente enriquecimiento de ambos” (FREIRE, 2007, p. 224)

Luego de esta breve exposición de los ejes articuladores de la acción dialógica, podemos repensar el rol del docente dentro del aula para una praxis liberadora. Entendemos que es importante partir del docente, porque las relaciones que se establecen dentro del aula contienen el matiz importante de la figura de autoridad y poder que representa el docente (MCNAY, 2003; GOMES, 2009; TALLONE, 2011; ALSOBAIE, 2015; MOREIRA, 2016). Dependiendo del tipo de autoridad que adopte el docente, podrá o no realizar la acción dialógica.

Para situar los diferentes tipos de autoridad, nos basaremos en la categorización realizada por Erich Fromm. La autoridad, según Fromm (1986, p. 87), se divide en dos tipos. Una de carácter racional que “se basa en la competencia, y su función es ayudar a la otra persona a cumplir una determinada tarea” y otra de tipo irracional que, a su vez, se subdivide en dos, la evidente y la anónima. La evidente se ejerce directa y explícitamente a través de la fuerza, ya sea mediante amenazas o violencia física. Mientras que la anónima “pretende que no hay autoridad, que todo se hace con el consentimiento del individuo”, pero sin embargo impone su voluntad a través de la coerción moral, la persuasión o la manipulación psíquica (FROMM, In: NEILL, 1996, p. 10).

Entendemos, por tanto, que el docente debe asumir una posición de autoridad racional para establecer una acción dialógica en el aula. A través de ella, el docente no impone su subjetividad sobre lo que debe ser el proceso educativo de los sujetos, a los que de esa manera convertiría en objetos. Por el contrario, asume que los estudiantes son sujetos que poseen características personales que los hacen únicos y, por tanto, deben emprender la acción dialógica para poder construir con ellos un proceso educativo que se adapte a las subjetividades que forman parte de la clase. Sólo a través del diálogo, para conocer y reconocer a los estudiantes como sujetos, estos podrán convertirse en transformadores de la acción en la que están involucrados, el proceso pedagógico. En ese encuentro de diferentes subjetividades, los individuos alcanzan la posibilidad de reconocerse como sujetos, apreciando las diferencias y logrando dialogar con ellos para construir juntos acciones que los ubiquen como sujetos donde las diferentes realidades no se niegan, sino que se funden en una realidad colectiva.

El respeto a las diferencias, por lo tanto, se convierte en una característica principal de la autoridad racional, ya que no pretende imponer su realidad como la única y válida. De esta forma, la acción dialógica no solo evita la opresión epistemológica, ya que permite la entrada de diferentes saberes desde las distintas realidades de los estudiantes, sino que también evita la opresión pedagógica al permitir, a través del diálogo, que los estudiantes sean protagonistas junto al docente

en la construcción del proceso de enseñanza incluyendo en él sus características de aprendizaje. En esta doble ausencia de opresión, se genera otra liberación para el estudiante, la liberación personal, ya que los individuos, a través de la autonomía, comienzan a reconocerse como sujetos que inciden en el desarrollo de las acciones donde se insertan, siendo básico para ello pensar en su manera de estar en el mundo y en relación con los demás individuos.

Por tanto, a través de la autoridad racional del docente que posibilita la acción dialógica, las relaciones que se dan en el aula tomarán diferentes valores. Estas relaciones se basarán principalmente en los conceptos de libertad y autonomía a través de los cuales se articularán los ejes fundamentales de la acción dialógica propuesta por Freire. Una libertad en la que el individuo no está sujeto a relaciones de imitación o reproducción, sino en la que asume un papel protagónico en su propia construcción como sujeto, con capacidad para pensar y tomar de decisiones de forma autónoma y en relación con los demás en base a las condiciones que mejor se adapten a sus características.

Y, por otro lado, pero muy ligado al término de libertad, la autonomía de los individuos. Partir del sujeto como individuo autónomo supone darle una importancia fundamental a lo que el sujeto lleva consigo y que, a partir de ahí, se pueda estructurar el espacio educativo. Para lograr lo que los diferentes sujetos involucrados en el proceso llevan dentro de sí, es necesario establecer una relación dialógica que permita el conocimiento de las características intersubjetivas. Una relación dialógica que permita al individuo convertirse en sujeto de su propio proceso de formación y no depender de las decisiones que tome el docente sin un diálogo efectivo. Coincidimos con Freire (2007, p. 47) cuando dice que “el alumno necesita convertirse en alumno, asumiéndose como sujeto cognoscente y no como incidencia del discurso del educador”. Es decir, el estudiante debe reconocerse como un sujeto que incide activamente en su propio proceso de desarrollo y no como una reproducción de lo que dicta el docente.

En esta relación dialéctica, por tanto, y mediados por el diálogo, los estudiantes aportarán a la construcción del proceso didáctico sus estilos de aprendizajes, sus conocimientos, sus intereses y sus experiencias vivenciales, las cuales podrán ser imbricadas con los estilos de enseñanza del docente, sus conocimientos sobre la asignatura y sus perspectivas sobre el proceso educativo. Es decir, solo mediante la palabra y la acción dialógica se puede conocer las características de los estudiantes para construir un proceso educativo dinámico y único, irrepetible, ya que se adapta a un conjunto de estudiantes que no volverá a repetirse en años posteriores. La acción dialógica y la adaptación de los procesos educativos bajo una visión constructivista de estos nos impide que la

construcción pedagógica pueda repetirse año tras año, sino que debe ser única e irrepetible año tras año.

## Metodología

La presente investigación ha sido realizada con estudiantes del ámbito universitario. La intervención pedagógica se ha basado, mediante el pluralismo epistemológico y la acción dialógica, en la apertura de la construcción del proceso pedagógico a todos los miembros que han participado en la asignatura, no quedando reducida de forma exclusiva al docente. Todas las asignaturas han comenzado con un cuestionario sobre la percepción de los estudiantes sobre la asignatura, sus estilos de aprendizaje, sus preferencias a la hora de trabajar, tanto con respecto al número de personas para trabajar como en referencia a la modalidad de trabajo, sus preferencias sobre el modo de trabajar las partes más teóricas e incluso sobre su percepción sobre el peso que debe tener la evaluación en cada una de las partes de las asignaturas.

Una vez realizado este cuestionario durante la primera clase, la segunda clase fue dedicada a presentar una síntesis de los resultados aportados por toda la clase para pasar a continuación a discutirlos mediante el diálogo. A través de este se ha fue construyendo una propuesta de la planificación de la asignatura, tanto en su contenido, como en la metodología y la evaluación. Estas decisiones tomadas en clase de forma compartida por docente y estudiantes permanecieron abiertas a posibles cambios a lo largo de la asignatura. Para presentar alguna posible modificación, el delegado del aula debía comentarlo con el docente para establecer una nueva asamblea y poder dialogar sobre ello.

La aplicación de la metodología didáctica basada en el pluralismo epistemológico y la acción dialógica ha sido realizada en cuatro asignaturas de los grados de educación primaria e infantil. El número total de estudiantes que participaron en la asignatura fueron 99. La investigación se trata de un estudio exploratorio que busca analizar de forma general las consecuencias que tiene para el proceso educativo la inclusión de los estudiantes en la construcción del proceso educativo de forma conjunta con el docente. El estudio busca ser un primer paso que nos permita continuar profundizando de forma sistemática sobre los resultados que emerjan a partir de esta investigación.

Para la recogida de datos ha sido empleado un cuestionario mixto elaborado con 28 ítems con una escala Likert de 4 niveles (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo), para evitar los valores intermedios, y construido a partir de 4 categorías divididas en 14 subcategorías (ver tabla 1). Junto a los 28 ítems se incluye una pregunta cualitativa abierta para que relatasen los elementos que les parecieron interesantes, mejorables o que no les gustaron sobre las diferentes

asignaturas. Esta pregunta cualitativa no preguntaba de forma específica sobre la acción dialógica o la construcción conjunta del proceso didáctico, sino que era abierta en torno a su percepción de la asignatura. Los cuestionarios eran totalmente anónimos y fueron pasados por profesores externos a la docencia investigada. El cuestionario era totalmente voluntario y fue respondido por un total de 62 estudiantes.

**Tabla 1** - Categorías y subcategorías del cuestionario

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
Construcción del proceso pedagógico	Planificación del contenido; Planificación de la metodología; Planificación de la evaluación; Adaptación de la asignatura.
Competencias adquiridas	Pensamiento crítico; Autonomía; Colaboración; Diálogo.
Aprendizaje	Contenidos; Habilidades y capacidades; Aplicación.
Evaluación	Adaptación de la evaluación; Exigencia; Expectativas del conocimiento alcanzado.

**Fuente:** Elaboración propia.

Para analizar los datos recogidos mediante la pregunta cualitativa nos hemos basado en el modelo propuesto por Gil, García y Rodríguez (1994) para el análisis de datos textuales y que consta de las siguientes 5 fases;

1. Lectura de los discursos.
2. La reducción de datos textuales (categorización, codificación).
3. La disposición de datos que nos permita llegar a conclusiones.
4. La obtención de conclusiones.
5. Verificar los resultados.

Para efectos del análisis de los resultados se ha asignado a cada cuestionario un número. A continuación, pasamos a describir los resultados extraídos.

#### **4 Resultados y discusión**

Tras el análisis de los datos extraídos del cuestionario, especialmente de las dos primeras categorías por motivos de la limitación de palabras, y la pregunta cualitativa realizada por los 62 estudiantes han emergido cinco categorías de análisis. Las categorías de análisis son el protagonismo de los estudiantes, la adaptación a las necesidades educativas, la motivación, la libertad de expresión y el aprendizaje vicario.



El protagonismo de los estudiantes como categoría de análisis es un concepto complejo y que incluye diferentes percepciones de los estudiantes. Entre ellas podemos encontrar el empoderamiento, la responsabilidad compartida o la autonomía como elementos que hacen sentir a los estudiantes protagonistas del proceso. En las preguntas realizadas en torno a la cuestión de la participación en la construcción del proceso pedagógico (contenido, metodología y evaluación) y su posibilidad de modificación a lo largo de la asignatura, un 90% de los estudiantes dijeron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con ello. Los estudiantes, de forma cualitativa, mostraron que no es una práctica habitual para ellos en su cotidianidad educativa, ya que “normalmente, no nos suelen pedir (los profesores) opinión” (23), aunque lo consideran muy importante:

creo que tener un diálogo inicial y continuo con los alumnos acerca de la evaluación y el desarrollo de los diferentes bloques o entregas sobre los que se cimienta la asignatura, especialmente hablando desde el punto de vista de estudiante de universidad, es la manera que proporciona más empoderamiento, responsabilidad compartida y (siendo nosotros futuros maestros) participación en el desarrollo formal del proceso de enseñanza-aprendizaje. (2)

La relación entre participación, empoderamiento y responsabilidad compartida fomenta que los estudiantes asuman su protagonismo dentro del aula, sintiendo que son sujetos responsables del proceso que se está llevando a cabo y no como mera incidencia del docente (FREIRE, 2007). Este protagonismo también lo ven reflejado en un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la autonomía que se les concede y el papel de acompañante del proceso por parte del profesor. Una estudiante lo analizaba diciendo que “me ha gustado mucho el enfoque que le ha dado a las clases ya que fomenta nuestra autonomía y nos deja asumir el protagonismo siendo él nuestro guía” (44). De esta forma muestran que no solo es una cuestión de dialogar o no con los estudiantes para la construcción del proceso didáctico, sino que también implica un cambio fundamental en el papel del docente y de los estudiantes dentro de este proceso. Así, participando en la construcción pedagógica de la asignatura, los estudiantes sienten la asignatura como algo propio y no ajeno, ya que “fuimos nosotros los que decidimos el estilo de enseñanza aprendizaje que queríamos, la metodología y la evaluación. Al conocer en profundidad el plan de la asignatura y al ofrecernos tanta flexibilidad parece que la hacemos nuestra de algún modo” (21).

A partir de este protagonismo de los estudiantes se desarrollan las otras cuatro categorías de análisis. Debido al protagonismo de los estudiantes junto al docente en la construcción del proceso educativo se ha podido adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes tanto en el contenido como en lo metodológico y lo evaluativo. En referencia a

ello, los datos cuantitativos muestran que un 91,12% de los estudiantes indican que tanto el contenido como la metodología se adaptó a sus conocimientos previos y estilos de aprendizaje. Una estudiante lo analiza en profundidad y muestra la importancia de que sea la asignatura la que se adapte a los estudiantes y no al contrario:

me ha parecido muy positivo que se nos tuviese en cuenta a mí y a mis compañeras a la hora de plantear y organizar la asignatura, que se escuchasen nuestras opiniones y sugerencias y que la planificación de la asignatura se realizase de forma conjunta entre el docente y nosotras ya que no es algo a lo que estemos acostumbradas y considero que ese planteamiento hace que tanto el docente como las alumnas estemos más cómodos durante el curso de la asignatura ya que nosotras nos vamos a sentir más escuchadas y vamos a sentir que la asignatura se adapta a nuestras necesidades en vez de adaptarnos nosotras a ella, lo que va a mejorar nuestra disposición y ganas de participar y aprender (3).

La relación entre la adaptación de la asignatura a las características de los estudiantes y su motivación frente a la participación y al aprendizaje se pone de manifiesto en esta declaración de la estudiante. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) ya lo resaltaron con su teoría del aprendizaje significativo hace mucho tiempo y la estudiante confirma que acercar lo que va a aprender a sus conocimientos previos se convierte en un potente andamiaje que favorece su motivación frente al proceso educativo. Esta adaptación a las necesidades educativas de los estudiantes no se realizó únicamente al inicio de la asignatura, sino que fue una constante durante la asignatura, manteniendo una postura abierta al cambio para poder adaptar las enseñanzas a los estilos de los estudiantes y haciendo parte responsable a los estudiantes en cualquier decisión tomada dentro del aula, “me ha gustado mucho como ha tenido siempre en consideración las necesidades del alumnado, preguntándonos a nosotros mismos e incluyéndonos en cualquier toma de decisión” (30). En la misma dirección, una estudiante recalca la importancia de que existan estos momentos de toma de decisiones a lo largo de la asignatura:

a mediados de la asignatura, nos preguntó cómo estaba desarrollando la asignatura, cómo podría mejorarla, lo que nos gustaba y lo que no, cómo aprendíamos mejor, etc. Este aspecto creo que es fundamental en un profesor, pues se puede observar cómo se preocupa por sus alumnos y cómo intenta adaptar su forma de enseñar al aprendizaje de cada uno de ellos. Creo que esto fue muy buena idea ya que intentó adaptar la asignatura a nuestra forma de aprender y de trabajar (45).

Consideramos que en las palabras de esta estudiante se puede percibir la importancia de otorgar responsabilidad a los estudiantes en el proceso de planificación y sus efectos sobre el aprendizaje. Involucrarles en la programación hace que ellos también se sientan responsables del proceso, ya que han sido los que han acercado las características de la enseñanza a sus estilos de

aprendizaje mediante las elecciones realizadas. Por otro lado, resalta en las declaraciones de los estudiantes una característica de los procesos educativos que perjudica a los aprendizajes, pero que es muy valorada dentro de la acción dialógica sobre la actitud del docente con el que “se puede hablar perfectamente, te escucha y atiende las peticiones de sus alumnos sin problema, prefiere debatir y comentar las cosas para facilitarnos el trabajo a imponer lo que él diga como hacen otros docentes” (22). De esta forma desvelan una opresión que se encuentra presente en los procesos educativos y de la que poco se habla como la imposición de los docentes de sus decisiones sobre sus estudiantes sin ningún tipo de argumentación más allá que su posición de poder (HERNÁNDEZ, 2006; CAMACARO, 2008; FREITAG y DOS SANTOS; 2012). Tal vez, la desmotivación de los estudiantes (FURLONG et al., 2021) proviene justamente de otorgarle un papel secundario al estudiante cuando debería ser el principal protagonista de la acción educativa.

El protagonismo de los estudiantes y la adaptación del proceso educativo a sus necesidades de aprendizaje desembocaron en una mayor motivación de los estudiantes, ya que “la manera en la que al principio de la asignatura nos preguntó por cómo queríamos que se llevara a cabo esta asignatura y cómo nos gustaba realizar los trabajos hizo que nos ilusionáramos y desde el primer momento nos involucrásemos en cada proyecto” (60). La motivación como un motor de la ilusión debido a ser sujetos protagonistas de su propia acción educativa, con capacidad para transformarla (FREIRE, 2007) y adaptarla a sus necesidades se ha mostrado como una importante característica para el proceso educativo. Sin embargo, no toda la motivación ha recaído sobre razones individuales, sino también por el clima creado dentro del aula. Una de las estudiantes lo relataba de la siguiente manera:

Un aspecto que me ha cautivado de la asignatura ha sido la planificación de la misma. Estar implicada en cómo direccionar mi aprendizaje y tener la libertad de escoger contenidos, pedagogía y metodología evaluativa permite que se cree un ambiente de estudio agradable. Un ambiente de estudio placentero favorece el rendimiento académico de los estudiantes, y este ha sido posible gracias a la relación basada en la confianza creada entre maestro-alumno, en donde el docente mostró siempre una actitud de apoyo y motivación hacia sus estudiantes (62).

La línea lógica establecida por la estudiante entre la implicación en la planificación y la creación de un ambiente de estudio que favorece los rendimientos académicos creemos que es un punto clave de la presente investigación. La actitud de un docente que pone al servicio del aprendizaje de los estudiantes todos sus conocimientos no le impide ser consciente de que no tiene todo el conocimiento necesario para que se produzca ese aprendizaje en las mejores condiciones. Cuando el docente acepta su desconocimiento sobre elementos que son importantes para el aprendizaje de sus estudiantes, como son sus propias características, está favoreciendo un ambiente

horizontal donde el desconocer ciertos elementos es un hecho natural y, por tanto, se entiende la duda y la pregunta como algo natural y que no hay que temer. Esta actitud es rápidamente traspasada a los estudiantes favoreciendo un mejor clima dentro del aula que fomenta la duda, la pregunta y la respuesta.

En este clima que favorece el aprendizaje también se debe encontrar la libertad de expresión en toda su plenitud. La expresión de las ideas de los estudiantes en total libertad es un elemento muy importante para el aprendizaje y la reflexión junto con el resto del aula, convirtiéndose en un arma muy potente para trabajar con el pensamiento crítico, la autonomía de pensamiento e incluso con la creatividad. Así lo expresaban cuantitativamente los estudiantes al indicar un 87,09% la apertura al diálogo que existía dentro del aula en relación a los aprendizajes trabajados. En el aula se podía “discutir con total libertad sobre cualquier tema durante las sesiones de clase y gracias a ello hemos podido desarrollar aún más nuestro espíritu crítico” (20), ya que cada discusión se convertía en posibilidades de un aprendizaje reflexivo, basado en la propia metacognición de los estudiantes y sus pensamientos que, generalmente, suelen ser compartidos por más compañeros. El docente evitaba influir con sus declaraciones sobre los estudiantes y favorecía la libertad de los estudiantes, pero aprovechando las intervenciones de los estudiantes para problematizarlas:

todos hemos podido compartir nuestras opiniones independientemente de que él estuviera de acuerdo o no, esto me ha parecido muy importante porque en otras asignaturas sentíamos que inconscientemente el profesor premiaba de una forma u otra (aunque fuese con un halago únicamente) a aquellos que coincidían con sus ideas, por lo que finalmente acabábamos callándonos o diciendo lo que sabíamos que quería escuchar (hablo en plural porque es algo que compartimos varios compañeros). (...) en muchas intervenciones que hacíamos (el docente) nos lanzaba preguntas para que nos cuestionásemos nuestras propias opiniones y analizásemos nuestros argumentos (5).

El estudiante muestra como el poder del control del discurso no es ejercido en una docencia mediada por la acción dialógica y el pluralismo epistemológico, ya que se establece como principio la diversidad de ideas y de formas de acceder al conocimiento, por lo que ninguna vía es cerrada de forma unidireccional desde la construcción epistemológica del docente. El docente cuenta como elemento fundamental que su conocimiento y su forma de acceder a él no es la única y, por tanto, mantiene abierta cualquier vía que pueda ser útil para que los estudiantes adquieran el aprendizaje. Estas discusiones también servían para el aprendizaje entre estudiantes, ya que el 91% de ellos indicaron que el diálogo con sus compañeros les había aportado conocimientos nuevos.

Por último, resalto de forma marginal, aunque interesante, el aprendizaje vicario por parte de los estudiantes ante lo que consideran buenas prácticas docentes. Una estudiante declaraba que:

nos sentimos partícipes y protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta así nuestros intereses o conceptos motivacionales para llevar a cabo la asignatura. Este proceso me gustaría aplicarlo con mis futuras aulas, adaptándolo a la edad, de esta forma se sentirán protagonistas y percibirán que la docente les tiene en cuenta con la intención de no suspender, sino de aprender (19).

La vivencia por parte de la estudiante fue tan interesante que lo incluye como un elemento a ser aplicado en su futura docencia. La importancia de nuestras vivencias como estudiantes influyen en nuestras futuras acciones como docentes, por lo que resulta de especial importancia cuando comenta que sus futuros estudiantes percibirán que la docente les tiene en cuenta con la intención de “aprender”, no de aprobar o suspender, sino aprender. Este proceso de comprensión, de acompañamiento, es compartido por otro estudiante que comenta que “el docente comprende y apoya al estudiante en su proceso de formación y es una postura que me gustaría ofrecer en mi futura docencia” (30). Los procesos educativos muchas veces se reducen a una relación monológica de peticiones del docente a sus estudiantes, las cuales deben cumplir para superar las asignaturas. Sin embargo, este estudiante recalca la importancia de comprender y acompañar al estudiante en sus aprendizajes, ya que cada uno es diferente. Las ordenes grupales no entienden de personalización, pero el acompañamiento es individual y permite profundizar y avanzar en el conocimiento desde la subjetividad de cada estudiante.

## 5 Conclusiones

La puesta en práctica de una docencia basada en el pluralismo epistemológico y mediada por la acción dialógica buscaba, en primer lugar, comprender el aula como un espacio donde se encuentran diferentes subjetividades con diversos niveles de conocimiento y formas de acceder al conocimiento y, en segundo lugar, establecer un método dinámico que pudiese acercar esa diversidad, tanto de conocimientos como de formas de acceder a él, a la forma de enseñar y el conocimiento que posee el docente. Entendíamos con ello que se mejorarían los aprendizajes de los estudiantes al basarnos en los principios del constructivismo y el aprendizaje significativo.

No obstante, las mejoras han ido mucho más allá. El evitar una posición autoritaria del docente, abriendo el diálogo con los estudiantes a elementos tan impensables como el contenido, la metodología o la evaluación de los estudiantes, ha traído consigo una mejora del ambiente de clase, un espacio donde no existe la palabra equivocada (o al menos no se castiga), favoreciendo la participación, la motivación y el pensamiento crítico de los estudiantes. La confianza depositada en los estudiantes ha sido devuelta con grandes dosis de esfuerzo, motivación y colaboración que han mejorado los procesos educativos. Además, el aprendizaje democrático de proponer, discutir y

decidir entre estudiantes y docente para poder alcanzar acuerdos que contribuyesen a la planificación de las asignaturas son aprendizajes que difícilmente se pueden evaluar.

Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica, la combinación del pluralismo pedagógico y la acción dialógica ha favorecido la integración de los estudiantes y su motivación ante el proceso educativo, lo que ha redundado en una mejora de los aprendizajes. El sentimiento de protagonismo, la responsabilidad compartida y el empoderamiento de ellos dentro del proceso educativo ha hecho que hiciesen suyo el espacio educativo. Desde otra mirada, pero desde el mismo campo pedagógico, la docencia desde estas bases se ha mostrado como una actitud en la que no existe la represión de otros conocimientos o formas de acceder al conocimiento, tal y como han comentado los estudiantes, al no quedar todo el poder bajo las manos del docente. Por tanto, desde un punto de vista ético que busque respetar a la diversidad de nuestras aulas, la metodología empleada para construir de forma colectiva los procesos educativos es una acción docente positiva y que incide en la construcción de una sociedad democrática y que tiene en consideración las características individuales de los sujetos envueltos en la acción.

### Referencias

ALSOBAIE, M. F. Power and Authority in Adult Education. *Journal of Education and Practice*, vol. VI, núm. 15, pp. 155-159, 2015

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F: Ed. Trillas, 1983.

BARROSO-TRISTÁN, J. M.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles educativos*, vol.40, n.161, pp.69-86, 2018. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58518>

CAMACARO DE SUÁREZ, Z. La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de Caso). *Revista de Educación*, núm. 26, pp. 189-206, 2008.  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>

FEYERABEND, P. K. *Contra el método*. Barcelona: Ariel, 1987.

FEYERABEND, P. K. *La ciencia en una sociedad libre*. México D.F.: Siglo veintiuno editores, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2007.

FREITAG, R. M. K. y DOS SANTOS, J. C. Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. *Calidoscópico*, vol. X, núm. 1, pp. 83-96, 2012.  
<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.08/762>



FROMM, E. *La condición humana actual*. Barcelona: Paidós, 1986.

FURLONG, M., SMITH, D. C., SPRINGER, T., e DOWDY, E. Bored with school! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset. *Journal of Positive School Psychology*, 5, pp. 42-64, 2021. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/97>

GIL, J., GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, vol. XII, pp. 183-199, 1994.

GOMES, C. A. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. XVII, núm. 63, pp. 235-262, 2009.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12394/1/poder%2c%20autoridade%20e%20liderança%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

HARJUNEN, E. Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. LV, núm. 4, pp. 403-424, 2011.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>

HERNÁNDEZ MÉNDEZ, G. El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, pp. 1-17, 2006.

<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>

MARTÍNEZ, N. La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, núm. 7, pp. 5-22, 2011.

<https://core.ac.uk/download/pdf/47265037.pdf>

MCNAY, M. Power and Authority in Teacher Education. *The Educational Forum*, vol. LXVIII, núm. 1, pp. 72-81, 2004. <https://doi.org/10.1080/00131720308984605>

MOREIRA, T. M. Autoridade docente: repensar um conceito. *Educação e Pesquisa*, vol. XLII, núm. 4, pp. 1031-1044, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605147342>

NEILL, A. S. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de cultura económica, 1996.

TALLONE, A. E. Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2011, pp. 115-135, 2011.